

عالم الاجتماع التربوية المعاصر

د. حسن البيلالوي
أستاذ علم الاجتماع التربوي
وعميد كلية التربية / عين شمس
جامعة الزقازيق

د. شبل بدران
أستاذ أصول التربية
ووكيل كلية التربية
جامعة الإسكندرية



علم اجتماع التربية المعاصر

الأستاذ الدكتور

حسن البیلاوی

أستاذ علم الاجتماع التربوي

وعميد كلية التربية - بينها

الأستاذ الدكتور

شیل بیدران

استاذ أصول التربية

ووكيل كلية التربية - جامعة الاسكندرية

199V



دار المعرفه الجامعيه

2. من مؤيدى الوزارة - ١٦٣-٢٨٣

01111111-20111111-20111111

925 E. 7th Ave.

2

الكتاب : علم اجتماع التربية المعاصر.

الكاتب : د. حسن البيلاوي و د. شبل بدران.

الطبعة : الأولى ١٩٩٧ - الاسكندرية.

رقم الايداع : ٩٦ / ١٣١٧٩

الترقيم الدولي : 977-273-170-3

I.S.B.N

الناشر : دار المعرفة الجامعية

٤٠ ش سوتير - الازاريطة - الاسكندرية

ت وفاكس ٤٨٣٠١٦٣

قام بتصميم غلاف السلسلة د. شبل بدران

لوحة الغلاف بريشة الفنان حامد عويس

إلى حامد عمار

الذهنية المبدعة، والتجربة الخلاقة

كي نجد معه

بناء البشر

الحرية والعدل

ينصب شعاعهما في أعيتنا فيثير جنونا كجنون العشاق
يتحول ما يتكسر من نورهما موجاً تحلر عليه الأشواق

نحو المستقبل

المستقبل

الزمن الآتي بالنجمين الوضائين على كفيه

الحرية والعدل

الزمن الكاسر للذلة والظلم كما تنكسر زجاجة سم
تفرق شظايا لا يلتم لها شمل
الزمن المطلق للأتسام لتحمل حبات الغصب السحرية
وتفرقها في أرحام حداثتنا الجرداء اغتومة بالعدم

(صلاح عبد الصبور)

مسرحة ليلي والمجنون

بدلاً من المقدمة

كان من المفترض أن تكون هناك مقسمة، تساهم فى التأصيل النظرى والفكرى لهذا الكتاب، ولكن ظروفًا عديدة حالت دون ذلك، ويعود إهتمامنا بالمقدمة، كتقليد وضعناه لأنفسنا منذ صدور العدد الأول (يناير ١٩٨٤) من مجلة «التربية المعاصرة»، والمؤتمر العلمى الأول لرابطة التربية الحديثة (الديمقراطية والتعليم فى مصر، إبريل ١٩٨٤)، وذلك إطلاقاً من أن أى مقدمة لعمل علمى هى بمثابة كشف لدوره وضرورته وحواراً معه، أو إضافة للمساهمة العلمية والفكرية التى يقدمها الكتاب. إلا أننا هنا سنقدم مقدمة بسيطة وموجزة لهذا الكتاب.

لقد حفل ميدان إجتماعيات التربية بالعديد من الدراسات، عبر تطور العلم التربوى فى هذا الميدان، وكانت كلها مساهمات تدور حول ربط التربية بالمجتمع أو النظر إلى التربية وقضاياها من وجهة نظر علم الاجتماع أو النظر إلى قضايا علم الاجتماع نظرة تربوية، ومع تطور هذا الميدان من «إجتماعيات التربية» إلى «علم الاجتماع التربوى»، إلى «علم اجتماع التربية الجديد»، أخذت العديد من المفاهيم والأطر المعرفية تتلون وتتغير حسب توجهات المشتغلين بهذا الميدان، إلى أن أستقر فى الأدبيات التربوية المعاصرة منذ السبعينات وللآن على أن علم اجتماع التربية الجديد ينشغل بالدرجة الأولى بالنظر إلى إجتماعية المعرفة ودور المدرسة فى توزيعها على الطلاب، والنظر إلى تلك المعرفة بوصفها معطى اجتماعى يعبر بدرجة أو بأخرى عن البنية الاجتماعية السائدة فى المجتمع، وأن الثقافة والمعرفة السائدة فى المدرسة هى ثقافة ومعرفة تلك الفئات الاجتماعية المسيطرة والمهيمنة.

كما إنشغل علم اجتماع التربية الجديد بدور التعليم بوصفه أداة للقهر

وليس للتحرر، حيث يعمل النظام التربوي في المجتمعات الرأسمالية المتقدمة والمتخلفة على السواء، على تبرير اللامساواة الاقتصادية وعلى إنتاج قوة عاملة يُعلّم عليها ويصاغ وعيها عن طريق متطلبات النظام الوظيفي في الاقتصاد الرأسمالي، فجذور الاغتراب، والتفاوت الطبقي لا تكمن في الطبيعة البشرية، ولا في التكنولوجيا، ولا في النظام التربوي ذاته، وإنما في بنية الاقتصاد الرأسمالي. وفي الواقع أن المدارس تكون مجبرة ومكرهة على تبرير وإعادة إنتاج التفاوت الاجتماعي بدلاً من تصحيحه. من هنا فإن علم اجتماع التربية الجديد يؤكد على دور التعليم في إضفاء الشرعية على البنية الطبقية وفي رعاية أشكال الوعي المتسق مع إنتاج هذه البنية.

وإنطلاقاً من كل ما سبق فإن هذا الكتاب يقدم رؤية نظرية وتنظيرية للاتجاهات المعاصرة في علم اجتماع التربية الجديد والسائدة الآن في عالمنا المعاصر، وكذلك يقدم دروساً عملية وتطبيقية على الواقع المعاش، في محاولة لاختبار صحة المقولات السائدة في علم اجتماع التربية الجديد.

من هنا جاءت الفصول الثلاثة الأولى من هذا الكتاب والتي كتبها الأستاذ الدكتور حسن حسين البيلالوى مدعماً للجهد النظري في هذا الاتجاه، حيث عرض في الفصل الأول «لعلم اجتماع التربية المعاصر: نشأته وتطوره» بدءاً من الاتجاهات الوظيفية إلى الاتجاهات الجديدة والراдикаلية في تطور هذا العلم. وعرض أيضاً في الفصل الثاني «نظريات علم اجتماع التربية الجديد»، وقدم طيولوجي - تصنيف - مقترح في هذا الاتجاه. وأخيراً عرض في الفصل الثالث لفكر «بيير بورديو» في فرنسا، على اعتبار أن المدرسة الفرنسية كانت لها إسهامات جليلة في تطور علم اجتماع التربية الجديد.

كما جاءت الفصول الثلاثة الأخيرة من الكتاب، مدعماً للجهد العملي

والتطبيقي، والتي كتبها الأستاذ الدكتور شبل بدران، حيث عرّض في الفصل الرابع للعلاقة بين التربية والبنية الاجتماعية موصفاً العلاقة الجدلية بين التربية كنظام في علاقته بالنظام المجتمعي ككل. وقدم في الفصل الخامس إسهاماً عملياً في دور التعليم في التمايز الاجتماعي والطبقي وقام باختيار صحة المقولات في الواقع المصري وتحديدًا في القرية المصرية. وأخيرًا قدم في الفصل السادس عرضاً لأزمة الفكر التربوي في مصر، متسائلًا هل تلك الأزمة، أزمة فكرية في جوهرها؟ أم أزمة طبقة غير قادرة على إنتاج فكر تربوي وتعيش فقط على الاستهلاك الخارجي، مع تشويه تلك الأنماط التي تقوم باستدامتها

ونحن نزعم بأن صدر هذا الكتاب، يعد بأريخياً علم اجتماع التربية الجديد ويعد المساهمة الأولى في هذا العلم في الواقع المصري والعربي. وذلك لما يقدمه الكتاب من إسهام نظري للنظريات السائدة في مجال هذا العلم، وكذلك لفهم دور تلك النظريات في خدمة الواقع المعاش، ومحاولة اختبارها في هذا الواقع. أملنا كبير في أن تثير الجدل والحوار حول هذا العلم وأن يكون كتابنا فتحاً جديداً لهذا الميدان في وطننا الغالي.

والله من وراء القصد ..

د حسن البيلوي

يناير ١٩٩٧

د شبل بدران

الفصل الأول

علم اجتماع التربية المعاصر

النشأة والتطور

أولاً : نشأة علم اجتماع التربية

ثانياً : هيمنة الاتجاه الوظيفي

ثالثاً : أزمة الاتجاه الوظيفي

رابعاً : الاتجاهات الجديدة الناشئة

الفصل الأول

علم اجتماع التربية المعاصر

للنشأة والتطور

مقدمة:

دخل علم اجتماع التربية مرحلة جديدة من التطور، إثر اندلاع حركات التحرير الوطنية التي شهنتها الستينيات في افريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية، والحركات الطلابية والشعبية التي شهنتها نفس الفترة في أوروبا وأمريكا. وكانت هذه الحركات جزءاً من أزمة واسعة النطاق أطلق عليها كتاب الغرب «أزمة الهيمنة الرأسمالية» وكانت الأزمة وما زالت من السعة والعمق حتى انتقلت إلى مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية. وأصابت الأزمة الاتجاه الرئيسي المسيطر Dominant Paradigm داخل علم اجتماع التربية، ذلك الاتجاه المتمثل في مجموعة النظريات الوظيفية التي ربطت التربية بالمجتمع من خلال منظور ضيق للتنمية الاقتصادية والاجتماعية وكانت النتيجة أن تصدعت هيمنة هذا الاتجاه، تلك الهيمنة التي ظلت راسخة خلال فترة الخمسينات حتى أوائل الستينيات. وبدأت أزمة الاتجاه الوظيفي واضحة أولاً، في عجزه عن تفسير الوقائع التربوية الجديدة التي حدثت بفعل الأزمة الشاملة. وثانياً في موجة النقد المبريكية والايديولوجية التي وجهت إليه. ولم تقف نتائج الأزمة عند حد تصدع هيمنة الاتجاه الوظيفي، إذ كان من نتائجها أيضاً أن تهيأت الشروط الضرورية لنشأة ونمو اتجاهات جديدة

متنوعة تستهدف تحرير وتخليص الإنسان والمجتمع من كل أشكال السيطرة Domination وعوامل القهر والاستغلال.

فى خضم هذا الصراع أيضا حاول بعض العلماء إعادة بناء العلم القديم، بتقديم نظريات تستخدم مفردات الاتجاهات الجديدة للدفاع عن هيمنة قديمة، وتبريرها. واحتدمت المعركة بين الاتجاهات المختلفة، ودخل علم إجتماع التربية بذلك، مرحلة جديدة من التطور: مرحلة تعددت فيها النظريات والاتجاهات داخل هذا العلم. وتباينت هذه الاتجاهات وبلغت من التعدد والتباين درجة أصبح فيها فهم تطور العلم والصورة الكلية التي آل إليها - فى مسار تطوره الحالى - مسألة صعبة، ليس فقط على هؤلاء المبتدئين فى دراسته، بل على المبتدئين والمتخصصين فيه على السواء.

فكيف تطور علم اجتماع التربية؟ وما تأثير أزمة الستينات على حركة تطوره؟ وكيف نشأت الاتجاهات التحريرية / النقدية الجديدة؟ وما تأثيرها على مجرى هذا التطور؟ ثم كيف نفهم هذا التطور، ونلم باتجاهاته ونظرياته المتباينة التي آل إليها هذا العلم فى تطوره حتى الآن؟

والإجابة عن الاسئلة السابقة نستخدم منهج التحليل النقدي المتبع عند علماء اجتماعيات المعرفة التقنيين، أمثال (M. Fay و R. Bernstein (1975). ويقوم منهج التحليل النقدي لهؤلاء العلماء على الأفكار النظرية وتفسير نشأتها وتطورها فى علاقتها بالبيئات الاجتماعية والسياسية التي أحاطت بنشأة وتطور هذه الأفكار. والهدف الأساسى الذى نسعى إلى تحقيقه

باستعمالنا هذا المنهج النقدي - فى دراستنا هذه - هو ابراز مفهوم تحرير الإنسان والمجتمع كمحور ودافع فى عملية تطور علم اجتماع التربية المعاصر، ونشأة اتجاهاته النظرية الجديدة.

وفى ضوء هذا المنهج النقدي، يعالج هذا الفصل ما يلى:

أولاً: نشأة علم اجتماع التربية:

ويتضمن عرضاً لنشأة العلم فى أواخر القرن التاسع عشر بغية توضيح مسار تطوره، واتجاهاته المؤثرة والسائدة.

ثانياً: هيمنة الاتجاه الوظيفي:

ويهدف إلى توضيح هيمنة وسيادة الاتجاه الوظيفي على العلم - فى مسار تطوره - ابان الخمسينيات وبداية الستينيات.

ثالثاً: أزمة الاتجاه الوظيفي:

فهو محاولة لوصف وتفسير الأزمة التى تعرض لها علم اجتماع التربية الوظيفي فى منتصف الستينيات، وحتى وقتنا هذا.

رابعاً: الاتجاهات النقدية الناشئة:

فيهدف إلى بيان أثر تلك الأزمة فى نشأة اتجاهات نظرية بديلة، ومدى اسهامها فى تنمية وتطور علم اجتماع التربية نحو فهم أعمق لتحرير الإنسان وإطلاق طاقاته لبناء مجتمع إنسانى أرحب.

أولاً: نشأة علم اجتماع التربية

يمتد علم اجتماع التربية في نشأته إلى منتصف القرن التاسع عشر. حيث بدأ ظهوره بكتابات غير منتظمة تتناول مسألة الأسس الاجتماعية للتربية بشكل واسع وعام. وقد زاد الاهتمام بمثل هذه الكتابات بفضل اتساع حركة الإصلاح التربوي، من جهة، وبفضل انتشار الفلسفة البراجماتية - التي قادت هذه الحركة في تلك الفترة - من جهة ثانية. وقد اتسع نطاق هذه الكتابات وتعاظمت منذ أن نشر جون ديوى (1859 - 1952) كتابه الهام «المدرسة والمجتمع» عام 1899. وقد وصف هذه الكتابات نفسها منذ ذلك الحين بمصطلح علم الاجتماع التربوي Educational Sociology لكن هذه الكتابات، رغم سعة إنتشارها، قد تناولت الجوانب الاجتماعية للتربية بطريقة معيارية نظرية، فكانت أقرب إلى الفلسفة البراجماتية (أو قل الديوية) منها إلى علم الاجتماع - بمفاهيمه وطرائقه (Morris, 1972: 29 & Floud And Halsey, 1958: 165).

ولم تصبح الكتابات الاجتماعية في التربية، في تلك الفترة، أكثر تنظيماً وأكثر تطبيقاً لعلم الاجتماع إلا بتأثير كتابات دور كايم، عالم الاجتماع الفرنسي، الذي عاصر جون ديوى. فقد ولد دور كايم (1858 - 1917) بعد عام من ميلاد جون ديوى. وبينما تولى ديوى كرسى التربية والفلسفة في شيكاغو وكولومبيا، تبعاً، اعتلى دور كايم، في نفس الوقت تقريباً، كرسى علم التربية والاجتماع بالصوربون، باريس. ودور كايم مؤسس المدرسة الوظيفية في علم الاجتماع لذلك كان لكتابه الفضل في جعل حركة

علم الاجتماع التربوي» الناشئة أكثر قرباً إلى الخط السيسولوجي وأكثر
إعمالاً لطرقه (Morris, 1972: 30)

وفي عام ١٩١٦ كان مصطلح "Educational Sociology" قد شاع
استعماله ليس فقط كعناوين لكتب مدرسية، بل أسماء لأقسام أكاديمية،
ومقررات دراسية في جامعات متعددة في الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا.
وفي عام ١٩٢٥، تأسست أول جمعية قومية في الولايات المتحدة الأمريكية
تحمل نفس الاسم علم الاجتماع التربوي وأصدرت هذه الجمعية أول دورية
عام ١٩٢٨ بنفس الاسم أيضاً: The Journal of Educational Sociology
وظل يسيطر على هذه الجمعية النظرة إلى علم الاجتماع التربوي على أنه
فرع من التربية وليس فرعاً من علم الاجتماع.

ومع بداية الخمسينات ظهرت عوامل جديدة، أدت إلى تغيير النظرة إلى
التربية - كموضوع دراسة. ومن أهم هذه العوامل، أولاً تقدم الصناعة
وتنوع مؤسسات المجتمع، وما نشأ عن ذلك من علاقات جديدة بين التربية
وهذه المؤسسات. ثانياً: ظهور مشكلات اجتماعية جديدة، من جراء التقدم
الصناعي الرأسمالي، لها صلة بالتربية مثل مشكلات العمالة والسكان
والأقليات، والهجرة، والتفاوت الطبقي..... الخ، ثالثاً: ظهور مشكلات
جديدة داخل حقل التربية نفسه، نتيجة تطوره، في الإدارة، والتنظيم
المدرسي، والأداء، وقابلية التلميذ للتعليم، وتعليم الكبار..... الخ، وإلى
جانب هذه التغيرات في الحقل الاجتماعي والتربوي، كانت هناك، رابعاً:
الجهود الأكاديمية التي استمرت من داخل علم الاجتماع تهتم بالتربية
ويدرسها. ونخص بالذكر جهود Sir Fred Clark، الذي تولى إدارة معهد

لندن للتربية عام ١٩٢٧ و Karl Manheim الذى هرب من ألمانيا النازية لىان الحرب العالمية الثانية وعين أستاذًا للاجتماع بمعهد لندن للعلوم الاقتصادية، ثم أستاذًا للتربية لمعهد لندن - فيما بعد، كذلك جهود Stewart W. A. C أستاذ علم الاجتماع الانجليزى الذى أكمل مسيرة ما نهيم ونشر أبحاثه فى التربية بعد وفاته عام ١٩٤٦ . خامساً، تقلم العلوم الاجتماعية نفسها وانتشار الاتجاه الوظيفى بنزعه العلمية Scientism ومناهجه الوضعية Positivism وهيمته على كل مجالات العلوم الاجتماعية تقريباً. وقد هيات هذه العوامل مجمعة الشروط الأساسية لتنمية الكتابات فى هذا العلم، والانتقال بها من مجرد استعمال نتائج ومفاهيم علم الاجتماع لحل المشكلات التربوية، إلى تطبيق مبادئ وطرائق ومفاهيم علم الاجتماع لدراسة المشكلات التربوية، واعتبار التربية ميداناً من ميادين علم الاجتماع.

وما أن انتشرت تلك النظرة الجديدة إلى العلم، وسادت، بين أعضاء الجمعية الأمريكية للاجتماع التربوى - سالفه الذكر - وأصبح واضحاً أن التربية مؤسسة من مؤسسات المجتمع، ومن ثم ينبغى دراستها كموضوع لعلم الاجتماع ووفقاً لمبادئه ومناهجه وطرائقه، حتى تم تغيير اسم الدورية التى تصدرها الجمعية من The Journal of Educational Sociology ليصبح اسمها Sociology of Education وذلك تعبيراً عن مرحلة جديدة من نمو العلم. ولا يخلو هذا المصطلح الجديد الذى أطلق على العلم من دلالة سيطرة الاتجاه الوظيفى - الوضعى على حركة نمو العلم فى تلك الفترة (J. Karabe And Halsey 1977:2) فالمصطلح الجديد يعطى للعلم هبة علمية لم تكن له، وقت أن كان نشاطاً أكاديمياً يحمل بصمات الفلسفة

البراجماتية -الدوية. وعلى أى الأحوال فقد أصبحت سيادة التسمية الجديدة للمعلم «علم اجتماع التربية» *Sociology of Education* تعبر عن مرحلة جديدة من نمو العلم فى الخمسينيات^(١). وفيما يلى تناقش كيف هيمن الاتجاه الوظيفى على هذا العلم، وكيف حدد مسارات النظرية والبحث التربوى فيه، ثم كيف تعرض لأزمة فى الستينيات، وكيف نشأت الاتجاهات النظرية الجديدة فيه.

(١) رغم أن التسمية القديمة *Educational Sociology* نادرا جدا ما تظهر فى الكتابات الغربية، أو تكاد تنعدم بالفعل، إلا أنه يلاحظ أن معظم الكتب المدخلة لهذا العلم - الذى نحن بصدده - تتقدم فى فصولها الأولى بالفرقة بين التسميتين القديمة والجديدة. ورغم الاختلافات الناشئة حول هذه الفرقة فإن الجميع يستعملون التسمية الجديدة *Sociology of Education*، وهناك إضفاق تام على ذلك. ونحن بالتالى نفضل إستعمال هذه التسمية الجديدة، وإستعمالنا لهذه التسمية لا يعنى إطلاقا أى تدعيم للإتجاه الوظيفى، الذى ساعد على رواج هذا المصطلح كاسم للعلم، بل إقرارنا لهذا المصطلح فى تسمية العلم من دلالة تاريخية، تعنى بلوغ هذا العلم مرحلة متطورة من نموه.

ثانياً : هيمنة الاتجاه الوظيفي

ونعني بالاتجاه الوظيفي Functional Paradigm، ذلك الاتجاه الذي يشمل النظريات الآتية: النظرية البنائية الوظيفية Structural Functionalist ونظرية رأس المال البشرى Human Capital ونظرية التطور Evolutionary Theory وتحليل النظم Systems Analysis وهذه النظريات - رغم وجود اختلافات كثيرة فيما بينها، تكون اتجاهًا واحدًا paradigm - بالمعنى الذي استعمله توماس كرون T. Kuhn^(١) وقد هيمن هذا الاتجاه الوظيفي على علم اجتماع التربية هيمنة كاملة من مطلع الخمسينات حتى أزمة الستينيات وما زال هذا الاتجاه - رغم أزمته - يمثل العلم السائد The Main Stream في Social Science في التربية. وتتفق مجموعة النظريات التي يشملها الاتجاه الوظيفي مع مجموعة من الافتراضات النظرية Assumptions تحدد طبيعة المجتمع، والتربية والعلم الاجتماعي.

فبالنسبة للمجتمع يقوم الاتجاه الوظيفي على مجموعة افتراضات مؤداها (١) أن المجتمع الإنساني يقوم على الاتفاق العام Consensus، وأن (٢) الاتزان هو جوهر وطبيعة المجتمع وأن (٣) أي مجتمع إنما يتكون من أجزاء أو نظم Systems أو مؤسسات institutions يقوم كل جزء على الآخر في علاقة وظيفية متبادلة بحيث يتحقق في النهاية إيزان كلي في المجتمع - كنتاج لهذه العلاقات الوظيفية (Plauson 1976: 25).

وفيما يتعلق بالتربية، فإن الاتجاه الوظيفي يقوم على افتراض هام مؤداها أن التربية - والتربية هنا بمعنى المدرسة - هي مؤسسة اجتماعية، ولها الصدارة

على غيرها من مؤسسات المجتمع، لما تقوم به من وظائف هامة فى بناء واستمرار المجتمعات الحديثة. ونورد فيما يلى أهم القضايا النظرية Propositions التى يتفق عليها أصحاب الاتجاه الوظيفى نحو التربية:

١- أن التربية - المدرسية - تقوم بطريقة رشيدة وموضوعية بتصنيف وانتقاء أفراد المجتمع وفقا لقدراتهم وامكاناتهم. وبذلك تساعد المدرسة على تحقيق المساواة الاجتماعية بين أفراد المجتمع، أو على الأقل بتحقيق الفرصة المتكافئة أمام المجتمع. كما تساعد المدرسة - بذلك - أيضا المجتمع على تسكين الفرد المناسب - وفقا لقدراته وامكاناته التى اتضحت خلال دراسته بالمدرسة - فى المكان المناسب - أى المكان الذى يتناسب مع قدراته وإمكاناته فى سوق العمل. فالمدرسة أداة لتحقيق الكفاءة والمساواة Equalizer Great فى المجتمع (Bendix 1959: 101) و (Schultz 1961: 16)

٢- والتربية بذلك - أى بما تقوم به من تصنيف وانتقاء لقدراتهم - تساعد على خلق مجتمع يقوم على الجدارة والاستحقاق Meritocratic Society. كما تساعد على خلق مجتمع طبقي مرن غير مغلق Open And Fluid Class System وتتحدد فيه المكانة الاجتماعية للأفراد وفقا لما يملكونه من مواهب وقدرات، ومن ثم تناح لهم فرص واسعة ومتكافئة فى عملية الحراك الاجتماعى - فى كل اتجاه - داخل طبقات المجتمع (Blue & Duncan 1967, Hechenqer 1971).

٣- التربية - المدرسية - أداة لإعداد الأيدي العاملة والماهرة التي تستطيع أن تقابل متطلبات التطور التكنولوجي في سوق العمل Kerr, Et. Al. 1974: 70 - 71; Killingworth 1966: 106 - 166, Schultz 1961 فالتربية هي الوسيلة لتزويد الجيل الناشئ بالمهارات والتدريبات الخاصة والعامة الضرورية لمتطلبات العمالة الماهرة في مجال التصنيع.

ويقول شولتز إن إمتلاك المهارات المطلوبة في سوق العمل ليست مسألة شخصية - أى تتعلق باحتياجات الفرد وحده - بل هي مسألة إجتماعية تتعلق باحتياجات المجتمع ككل. التربية هنا أداة لاعداد القوى البشرية الضرورية لإحداث واستمرار التقدم الاقتصادى فى المجتمع (Schultz 1961).

٤- هناك علاقة موجبة بين ما يتعلمه الفرد داخل المدرسة من مهارات معرفية وبين مستوى أدائه فى العمل. و يترتب على ذلك أنه كلما زاد المستوى التعليمى للفرد، تخمن مستوى أدائه فى العمل، وزاد مستواه المادى والوظيفى (Schultz 1961) و يترتب على ذلك أيضا قول آخر: أن التفاوت الإجتماعى والإقتصادى بين الأفراد (بل وبين المجتمعات) يرجع أساسا إلى تفاوت فى مستوى التعليم الحاصل عليه الفرد (أو المجتمع) (T. Husen, 1974).

٥- المهارات المعرفية التي يتعلمها أفراد المجتمع فى المدارس، ليست لازمة فقط لتحقيق النمو الإقتصادى فى المجتمعات الحديثة، بل أيضا لازمة لتحقيق التنمية السياسية والإجتماعية. فالتربية أداة

لتحديث المجتمع Great Modernizer، في المجتمعات المختلفة،
والمجتمعات المتقدمة على السواء (Adams 1966 Bjork &).

وفي إطار هذه القضايا أو هذا المنظور الفكرى الذى يقوم عليه الاتجاه
الوظيفى، اتجه البحث التربوى إلى دراسة ثلاثة محاور رئيسية:

١- دراسة دور المدرسة فى تحقيق المساواة الإجتماعية.

٢- وصف وتحليل التنظيم المدرسى School Organization.

٣- دراسة طرق نقل المعرفة، ودورها فى أداء العمل، والمؤثرات التى يخضع
لها التلميذ فى تحصيل المعرفة.

وفي المحور الأول نجد أن الأبحاث أجهت إلى دراسة أئلاقة بين التفاضات
فى مستويات الطلاب التحصيلية داخل المدرسة، ومستوياتهم الإئتماعية
خارج المدرسة. ومن أبرز هذه الدراسات دراسة Havighurst Et. Al 1962،
ورداة Sexton (1961). هذا من جهة. ومن جهة أخرى أجهت الأبحاث
إلى دراسة العلاقة بين التفاضات فى التحصيل الأكاديمى داخل المدرسة،
والتفاضات الإئتماعى خارج المدرسة وبعد مزيد من الدراسات الإحصائية
لتوثيق هذه العلاقة أجهت الأناظر إلى أن تحسين نوعية التعليم ورفع مستوى
هؤلاء الأطفال القادمين من طبقات دنيا فى المجتمع يمكن أن يحقق المساواة
الإئتماعية. وتعتبر دراسة مورجان (Morgan 1969) عن التربية التعويضة
مثالاً لهذه النظرة. وهكذا فهم أن المساواة فى التربية تعنى - نظرياً - فرصة
متكافئة Equal Opportunity فى المجتمع.

ثانياً: أما الدراسات في المحور الثاني، أى دراسة التنظيم المدرسى، فقد وجد الباحثون أن فعالية التنظيم المدرسى تتوقف على مدى علمية الإدارة (Callahan 1962: 152) وبالتالي نظروا إلى المدرسة، كما يقول كلالان، كمصنع مادته الخام هى الأطفال الذين يتشكلون إلى منتج يقابل متطلبات الحياة. واتجهت معظم الابحاث إلى منهج تحليل النظم الذى ينظر إلى العملية التعليمية فى صورة مدخلات Inputs، ومخرجات Outputs. وأصبحت المشكلة التى يهتم بها معظم الباحثين فى هذا الاتجاه، هى مشكلة دراسة وقياس فعالية النظام المدرسى ورفع مستواها.

أما المحور الثالث، محور دراسة المعرفة، فقد اهتم الباحثون بدراسة طرق وأساليب التدريس، والعوامل المؤثرة فى استيعاب الطلاب للمعارف المقدمة اليهم فى المدارس. لقد نظر هؤلاء الباحثون إلى المعرفة التى تقدم فى المدارس، كما يقول برنباوم (G. Bernbaum 1977 : 11)، على أنها شئ طبيعى مسلم به Taken - For - Granted. ومن ثم تناولوا هذه المشكلة - أى مشكلة المعرفة - باعتبارها مجرد مسألة فنية بحتة، وأصبحت دراسة مشكلة المعرفة فى المدرسة تضى فى النهاية دراسة التحصيل الدراسى (Wexler, 1976: 11)

وإذا انتقلنا إلى مجال المنهج وطرائق البحث، فنجد أن أصحاب الاتجاه الوظيفى، قد نظروا إلى العلم الطبيعى Natural Science على أنه النموذج العلمى الذى يجب أن يحتذى. فنموذج العلم الطبيعى، الذى يقوم على تكميم الظاهرة، وضبطها وقياسها مستخدماً الإحصاء، والملاحظة، هو النموذج الذى سيمكن علماء الاجتماع من تجاوز الميتافيزيقا، والوصول بالعلم الاجتماعى إلى مستوى الدقة والحيادية والموضوعية، التى تتصف بها

العلوم الطبيعية، ويعتبر الكتاب الذى أصدره (1963) Cambell & Stanley - وهو من أوسع الكتب المدرسية انتشارا داخل برامج البحث التربوى والإجماعى - خير مثال على تجسيد هذه النظرة.

وأصبح نمط الفكر الوضعى Positivism، الذى وضع العلم الطبيعى كنموذج للعلوم الإنسانية، هو النمط الذى سيطر على النشاط البحثى فى التربية. وأصبحت الوقائع التربوية - والإجتماعية - وكأنها وقائع طبيعية تقبل القبط، والتكميم والقياس. وهاضفاء الطبيعية على الوقائع الإنسانية، من شأنها أن تجعل الباحث يسلم بها كما هى كشيء طبيعى معطى.

لقد هيمن هذا الاتجاه الوظيفى على علم اجتماع التربية - بل وعلى كل مجالات النشاط الأكاديمى فى التربية - هيمنة راسخة خلال فترة الخمسينات والستينيات. وقد اندمج هذا الاتجاه مع نمط الحياة السياسية والإقتصادية التى سادت تلك الفترة. وكان مؤثرا فيها وفعالا. ودعم بسطاء من المنظمات والهيئات والمؤسسات فى الولايات المتحدة الأمريكية، ومن البنك الدولى، واليونسكو، وسائر الحكومات الغربية. ويقول كارابل وهالسى: أن انساق هذا الاتجاه الوظيفى فى علم اجتماع التربية مع الايديولوجية الليبرالية السائدة ومع اهتمام رجال الصناعة بالتوسع فى التعليم، جعل هذا الاتجاه جذابا ومقنعا لهؤلاء الذين يملكون، أو يتحكمون فى تمويل المشروعات البحثية وذلك بصرف النظر عن مدى صحة أو عملية أو معقولة هذا الاتجاه الوظيفى فى التربية: (J. Karabel & A. Halsey 1977).

(13-14)

ثالثاً : أزمة الاتجاه الوظيفي

ارتبطت العلوم الاجتماعية الوظيفية بنمط الهيمنة الرأسمالية، واندمجت في نسجها، حتى أصبحت جزءاً لا يتجزأ من تلك الهيمنة. فما أن تفجرت الأزمة خلال الستينيات، واهتزت أنماط الحياة السياسية والاجتماعية، والاقتصادية المهيمنة، حتى ارتبكت هذه العلوم - الوظيفية - ووقعت في أزمة عنيفة.

لقد كانت الحركات الجماهيرية والطلابية، داخل المجتمعات الرأسمالية وخارجها، أهم ما فجرته أحداث وأنباء تلك الفترة : حركة الحقوق المدنية التي طالبت بالمساواة، وأزمة الصواريخ الكوبية، والحرب الباردة، وحرب فيتنام وما أثارته من حركات طلابية وجماهيرية مناهضة للحرب والتدخل الأمريكي في فيتنام، ومشروع كاميلوت Camelot Project كل هذه الأحداث وغيرها فجرت صراعاً اجتماعياً عنيفاً، وحثمت تغييرات واسعة في بنية النسيج السياسي والاجتماعي المهيمن في تلك البلاد.

لم تكن العلوم الاجتماعية الوظيفية التي ظلت طوال فترة الخمسينيات حتى أوائل الستينيات تبشر بالاستقرار Stability الاجتماعي، والوظيفية Functional، والاتزان Equilibrium في المجتمع، مؤهلة لمواجهة أحداث الستينيات، وما فجرته هذه الأحداث من صراع وتغير اجتماعي. وباتت حقيقة الصراع والتغير أمام هذه العلوم ظاهرة شاذة Anomaly تقاوم تفسيراتها وتتحدى مسلماتها وافتراضاتها. وبدت هذه العلوم عاجزة عن تفسير حقيقة الصراع الاجتماعي (A. Gouldner, 1970) الذي فجرته الأحداث.

وظهور ظاهرة شاذة تخرج عن القياس المألوف أمام اتجاه فكري سائد،
 تمجذ نظرياته المتفرعة عنه عن تقديم تفسير نظري لها، مسألة تؤدي إلى أزمة
 في الشرعية العلمية لتلك الاتجاه (Kuhn, 1970 : 44, 151). لكن الظاهرة
 الشاذة في ذاتها لا تحدث أزمة في اتجاه فكري ما، ولا تفقده شرعيته
 العلمية. إذ قد يبنى بعض من علماء الاتجاه القديم السائد بتبرير وجود
 هذه المعضلة مع تقديم بعض التعليلات النظرية التي يمكن أن تستوعب
 الأزمة من وجهة نظرهم. وهذا ما قام به علماء أمثال دانييل بل D. Bell
 وسيلني هوك S. Hook ولوريس كوزر L. Coser وداغر اندروف R.
 Dahrandorf. أن أزمة شرعية الفكر القديم تبدأ حينما تتجه أنظار مجموعة
 من العلماء إلى دراسة الظاهرة الشاذة نفسها ومناقشة مسلمات وافتراضات
 الفكر القديم لإزائها (Kuhn 1970 : 15-57).

وما أثارته أحداث الستينيات وما أثرته من حوار. أو قل صراعا فكريا، قد
 أحدثت على حد تعبير Friedrichs (1970) تحولا فكريا Conversion
 Experience أسفر عن ظهور رؤية نظرية جديدة Neo - World - View
 مناقضة لتلك الرؤية القديمة التي قامت عليها النظريات الوظيفية. وأسهمت
 أعمال كثير من العلماء في بناء تلك الرؤية الجديدة، التي وضعت أساسا
 لنمو نظريات وأفكار جديدة نقلت العلوم الاجتماعية بصفة عامة إلى مرحلة
 جديدة من التطور. ومن أمثال هؤلاء العلماء: (Deutch & Howard 1970)
 Horvitz (1971) وكثيرون غيرهم.

وإذا انتقلنا إلى التربية. لنرى علم اجتماع التربية في خصوصيته، فسنجد
 أن أزمة النظام الرأسمالي قد أثارَت وعيا جديدا تجاه مشكلات جديدة في

المجال التربوي: مشكلات الفقر، والبطالة، والعنصرية، والاعترا بوالجر يمة. ومثل هذا الوعي، كما قال هورن، قد أثار ادراكا واضحا بأن التوسع والإصلاح التربوي الواسع النطاق الذى حدث خلال الخمسينيات وأوائل الستينيات لم يأت بالخير الذى بشر به أصحاب النظريات الوظيفية، ولم يحقق النتائج التى عولت عليه (Hum 14: 1978). لقد احيطت تطلعات الجماهير: فلم يحقق الإصلاح التربوي لا عدلا إجتماعيا ولا اصلاحا اقتصاديا. كان ذلك فى حد ذاته تحديا خطيرا للمسلمات التى قامت عليها النظريات الوظيفية فى علم اجتماع التربية.

لقد كانت الخمسينيات والستينيات هى فترة التوسع والاصلاح فى التعليم فى الولايات المتحدة الامريكية وأوروبا. انتشرت المدارس. وتفاقم عدد الطلاب وتنوع طرائق التدريس. واستنطبت التجارب التربوية الجديدة. وانتهت التوسعات والإصلاحات التعليمية، وبدأت الستينيات تنقضى، لم تتحقق آمال وتطلعات الجماهير التى عقدت على مثل هذا التوسع والإصلاح التعليمى الهائل. ويصف Bernbaum هذه الحالة بقوله:

«أن التوسع فى النظم التعليمية المدرسية، والعالية لم يحقق المساواة الاجتماعية ولم تؤثر التجديدات التربوية فى سيطرة الصفوة على المجتمع (Bernbaum 1977).

أن فشل التوسع والاصلاح التعليمى فى تحقيق النتائج التى بشرت بها النظريات الوظيفية كان هو التحدى الحقيقى - الاميريقى - لهذه النظريات التقليدية. وساعم كثير من الباحث وعلماء الاجتماع التربوي فى مناقشة

الأزمة فى التربية، وإعادة النظر فى مسلمات الفكر التقليدى - القديم.
وكان من أهم نتائج تلك الأبحاث والجهود ما نعرضه فيما يلى:

أولاً : أوضحت أبحاث *Jencks Et. Al (1971), Coleman (1966) Levin* (1971) على وجه التحديد أن مجهودات الإصلاح والتوسع فى التعليم لم تؤد إلى إزالة فقر أطفال العمال والاقليات. وأوضحت أبحاث *Squires (1977), Hurn (1978), Collins (1971)* أن الخليفة الاجتماعية للطفل هى التى تؤثر على مستواه الاقتصادى والاجتماعى فى الكبر، حتى وأن أكمل تعليمه، وحينما يتساوى المستوى التعليمى، فإن للتغير الاجتماعى هو الذى يؤثر فى وضعية الفرد الاجتماعية والاقتصادية. وأقرت أبحاث *Wright & Perton (1977)* *Wright (1978)* أن العائد الاقتصادى لفرد ما من التربية، يتحدد بطبقته الاجتماعية. وأن الاختلافات بين البيض والسود فى الولايات المتحدة الأمريكية فيما يتعلق بعائد التربية قد يزول حينما يتساويان فى مستوى الطبقة الاجتماعية.

ثانياً : وأوضحت الأبحاث الامبريقية التى قام بها *Jencks Et. Al. (1971)* *Berg (1971: 85 - 178)* *Diamond & Bedrosain (1970: 6)* أن العلاقة بين التربية المدرسية *Schooling* ومستوى أداء العمل فى حقول الانتاج هى علاقة غير وطيدة، وما زالت تمثل مشكلة فى مجال البحث التربوى، أى أنها ليست بمثل تلك البساطة التى تقدمها لنا نماذج *Models* علم اجتماع التربية التقليدية. ولقد استعرض *Collins (1971)* نتائج كم كبير من الأبحاث الامبريقية

ليؤيد دعواه في أن ما يعلم في المدرستين مهارات معرفية، ليس له صلة بتحسين انتاجية العمل On - Job - Productivity وكذلك فعل كل من (1971) Robert (1974) Squires. وذهب إلى ما هو أبعد من ذلك، فيؤكد أن ما يتعلم في المدرسة من مهارات معرفية قد يكون، في بعض الاحيان، معوقا لانتاجية العمل ذاتها. ويلل Collins أيضا على أن التدريب والتعليم الفني Vocational Training على وجه الخصوص، يستفاد من خبرة العمل الفعلية، أكثر مما يستفاد من التعليم المدرسي، وأثارت الأبحاث الاميريقية التي أجراها كل من C. Bird (1975), Berg (1970) التساؤل حول علاقة التربية للمدرسية والتحصيل الدراسي من جهة، والاعتماد للعمل من جهة أخرى.

ثالثا : قام كل من (1975) Hanf Et Al (1975) J. Simmon بعرض كم كبير من الأبحاث الاميريقية عن دول العالم الثالث تلك التي انفقت في مجال التعليم انفاقا عاليا، وما زالت تعاني أزمات سياسية واقتصادية كبيرة. وخلص كل منهما إلى نفس النتائج التي أوردناها سابقا. وبينت أعمال (1965) Foster, Nev Brey & Martin (1972) Al - Bukhari (1968) أن عملية فرض الصيغة الفنية والحرفية على التعليم Vocationalization of Education التي تجرى في بعض بلدان العالم الثالث، لا يعطي النتائج الاقتصادية والاجتماعية المعولة عليها.

أصبحت كل هذه الوقائع الاميريقية التي استعرضناها سابقا تشكل ظاهرة Anomaly، هيأت الشروط الضرورية لإحداث أزمة في العلم التقليدي القديم - في التربية. وما أن اندلعت موجة نقدية أخرى على المستوى الايديولوجي،

تناقش مسلمات وافتراضات علم اجتماع التربية الوظيفي، حتى اكتملت الشروط الامبريقية - والايديولوجية لوضع هذا العلم - الوظيفي - في أزمة عنيفة.

وجاء النقد الايديولوجي قويا من أصحاب المدرسة النقدية في علم اجتماع المعرفة الذين كشفوا عن العلاقة بين نوع العلم للسيطر أو السائد في مجتمع معا، وبين نمط الهيمنة السياسية والاجتماعية والاقتصادية في ذلك المجتمع. ويقول R. Bernstein أن قوة وتأثير اتجاه علمي ما، في المجتمع، إنما تكمن في قوة وتأثير نمط النضج الاجتماعية السائدة في ذلك المجتمع، بعبارة أخرى فإن أنماط الحياة السائدة تعطي تعزيزا قويا إلى نمط العلوم التقليدية وهذا ما يفسر لنا لماذا تبقى أنماط العلم القديم مسيطرة ومهيمنة على النشاط العلمي في المجتمع رغم ما يوجه إليها من انتقادات امبريقية وايديولوجية عنيفة (R. Bernstein, 1976: 226). هذا من جهة، ومن جهة أخرى، فقد كشف الايديولوجي أيضا الدور الذي يلعبه العلم التقليدي - القديم، في تعزيز أنواع السيطرة والهيمنة الاجتماعية على الانسان - في المجتمع القديم (Gouldner 1970: S).

والنظريات الوظيفية في علم اجتماع التربية ما زالت تلعب دورا ايديولوجيا في تعزيز هيمنة الرأسمالية وتعميه «وعى الناس» حول حقيقة وجود الأشياء. فالقول بأن التربية أداة موضوعية لتصنيف الناس وانتقائهم حسب مهاراتهم المعرفية، قول سيمرتب عليه نتيجة ايديولوجية مؤادها أن نجاح الفرد في المجتمع أو فشله مرهون بنجاحه أو فشله في التربية. وذلك القول ينطوي على قوة اقناعية زائفة للمواطن بأن شكل المجتمع وبنية النظام الاجتماعي

الذى يعيش فيه بريتان تماما من أى فشل يتعرض له! فالفشل إنما سيكون فشله هو نفسه، فى اقتناص الفرصة المتكافئة التى توفرت له فى المدرسة. والقول بأن المعرفة التى تقدم فى المدرسة تؤثر فى رفع المستوى الاقتصادى للفرد والمجتمع، هو نمط من أنماط الايديولوجية التى تزيف الوعى الاجتماعى على مستوى الفرد والمجتمع. ذلك أن سترتب على هذا القول نتيجة مغلوطه مؤلها أن مشكلة الفقر التى تعاني منها الطبقات الدنيا فى المجتمع هى مشكلة فقر فى امتلاك المعرفة، وليست مشكلة استغلال اقتصادى تعاني منه هذه الطبقات!! وبالمثل فإن مشكلة التخلف فى الدول الصغيرة، ستصبح - ايدولوجيا - مشكلة تربية تعالج عن طريق التوسع والاصلاح فى التعليم!! وبالتالي تختفى حقيقة هامة هى أن تخلف وفقر دول العالم الثالث هو نتيجة نهب استعمارى منظم لقدرات وثروات هذه الشعوب الصغيرة إما بالقوات المسلحة، أو بفرض نظم سياسية غير وطنية. بل أن أزمة الامبريالية ذاتها، فى الولايات المتحدة الأمريكية، وغيرها من الدول الرأسمالية الكبرى، لن تكون أزمة فى البنى الاقتصادية والسياسية والاجتماعية لهذه الدول، لكنها ستزيف وتختزل وبفضل الايديولوجية التربوية - وتصبح أزمة - فقط - فى النظام التعليمى!! والخطر الذى تتعرض له الولايات المتحدة الأمريكية على سبيل المثال، ليس أزمة النظام الرأسمالى وحروبه الكثيرة فى كل مكان من بلاد العالم الثالث، بل بسبب أزمة النظام التعليمى!!

وليس فقط المسلمات والافراضات النظرية لمجموعة النظريات الوظيفية هى التى تلعب الدور الايدولوجى الذى تكلمنا عنه. بل أن المنهج الوضعى أيضا

الذى يتبعه الاتجاه الوظيفى فى مجال البحث التربوى يلعب دورا محافظا فى تثبيت الواقع، والابقاء عليه. فالنتاج الاخلاقى لثقل هذه المناهج «العلمية» التى لا تتجاوز الحقائق Facts، ولا تنكرها، إنما سيكون فى صورة إتجاهات إستراتيجية، تحتم تقبل الواقع كشئ طبيعى مسلم به.

وبدون هذه الأزمة ما كان للجهود النقدية وحدها أن تحدث الأزمة فى العلم القديم. بل، بدون الأزمة ما كان للجهود النقدية نفسها أن تقوم. فمعظم العلماء الذين اجتهدوا فى توجيه النقد إلى العلم القديم كانوا من بين الذين عاصروا أحداث الستينيات واشتركوا بشكل أو بآخر فى الحركات الطلابية (أمثال Karabel & Wexler) ونقول شارب Sharp:

«لو أن فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية استمرت فى تحقيق العمالة الكاملة، وتحقيق دولة الرفاهية، ورفع مستويات المعيشة لكان من المحتمل أن تستمر الاتجاهات التقليدية الوظيفية مسيطرة كما هى. وعلى أى الأحوال فإن مثل هذه الشروط لم تتحقق، بل على العكس من ذلك، فقد اتسع التناقض داخل النظام الرأسمالى، واتسعت هوة الأزمة عالميا. وقد هيا كل ذلك الظروف التى أدت إلى إحداث أزمة واضحة داخل العلوم البورجوازية. وأن الأزمة نفسها هى التى استتارت موجة النقد الواسعة (R:Sharp 1980: 7).

وأبما : الاتجاهات الجديدة الناشئة Emerging Paradigms:

أسفرت موجة التقويم المنتظم لنمط الحياة والفكر السائد فى المجتمعات الرأسمالية الغربية عن نشأة عديد من النظريات الاجتماعية فى التربية، التى تكون - فيما بينها - اتجاهات مختلفة متعددة. وبدأت هذه النظريات تتوالى

فى ظهورها ونموها منذ منتصف الستينيات كحركة فكرية تريد أن تنتزع لنفسها شرعية أكاديمية فى مقابل نزع الشرعية العلمية عن الاتجاه الوظيفى القديم. وما أن بدأت السبعينيات دورتها حتى اتسع نطاق تواجد المجموعات العلمية Scientific Communities المميرة عن هذه النظريات والاتجاهات - داخل الجامعات الأوروبية والأمريكية وأصلرت هذه المجموعات العلمية كتبها ودورياتها المنتظمة وعقدت مؤتمراتها، بل واحتلت كتاباتها صفحات ليست قليلة من كبرى الدوريات الكلاسيكية المحافظة (P. Wexler, 1976) وانتهت السبعينيات بترسيخ هذه الاتجاهات فى علم اجتماع التربية واكتساب الشرعية الأكاديمية والعلمية الكاملة. وأصبحت هذه الاتجاهات هى أهم ما يميز ملامح التطور الجديد فى علم اجتماع التربية.

وتتفق معظم النظريات الناشئة فى هذا العلم حول ضرورة تحرير الإنسان وتخليص المجتمع من كل أشكال الهيمنة وعوامل القهر. وأن وظيفة علم اجتماع التربية هى كشف العلاقات والعمليات الاجتماعية الخفية التى تقهر وتستغل الإنسان، وتفقد أدميته فى المدرسة والمجتمع. رغم هذا الاتفاق حول الوظيفة المعرفية للعلم، توجد اختلافات كثيرة. وسنعرض فيما يلى أهم نظريات هذا العلم.

أولاً : نظرية الاقتصاد السياسى The Political Economy Theory أسهم فى تكوين هذه النظريات كتابات لقيف من العلماء الذين انتخلوا من نقد الاقتصاد السياسى فى المجتمع رؤية وطريقة معالجة لعلاقة التربية بالمجتمع ومن أهم هؤلاء العلماء صموئيل بولز S. Bowles وهربرت جنتز H. Gintis وقد قدما نظرية متكاملة لعلاقة التربية بالمجتمع فى كتابهما الشهير

Schooling In Capitalist America عام ١٩٧٦ وفى هذا الكتاب يقول بولز وجتزر أن التربية تعكس دائما التركيبية الاجتماعية فى أى مجتمع، بل وتساعد على استمرار هذه التركيبية والمحافظة عليها. والمدرسة فى المجتمع الطبقي ما هى إلا أداة فى يد الطبقة المسيطرة فى المجتمع. وقد صممت المدارس، فى المجتمعات الرأسمالية الحديثة والمعاصرة، بحيث تخدم المصالح السياسية والاقتصادية للطبقة الرأسمالية. وذلك عن طريق ما تقوم به هذه المدارس من تشكيل لشخصية الفرد ووعيه تشكيلا يتفق مع نمط الحياة السائد فى تلك المجتمعات.

وأهمية المدرسة فى المجتمعات الحديثة والمعاصرة، لا تكمن فى مناهجها الدراسية، ولا فيما تعلمه من معارف Knowledge ومهارات معرفية Cognitive Skills أن أهمية المدرسة إنما تكمن فى بنية التنظيم الاجتماعى للمدرسة نفسها Social Organization of The School أى فى بنية وشكل العلاقات الاجتماعية الهرمية داخل المدرسة: بين الإدارة والمدرس، وبين المدرس والمدرس وبين المدرس والتلميذ وبين التلميذ وعمله. فى بيئة وشكل الثواب والعقاب المتمثل فى الدرجات المدرسية ونظم الإمتحانات. كل هذه التنظيمات داخل المدرسة تعمل فى الدرجات المدرسية ونظم الإمتحانات. كل هذه التنظيمات داخل المدرسة تعمل على غرس قيم ومعايير مثل الولاء والطاعة، والتنافس والمثابرة، وهى قيم مطلوبة لاستقرار نظام العمل وخاص فى مستوياته الدنيا فى النظام الرأسمالى. وهذه القيم هى قيم لا إنسانية، ودخيلة على الإنسان، وليست لمصلحته، بل لمصلحة طبقة صغيرة تمتلك الثروة وتسيطر على الاقتصاد فى مجتمعها، وتود أن تحتفظ بهذه الثروة والسيطرة وتبقى عليهما.

لذلك اهتم بولز وجتز بتحليل التنظيمات الاجتماعية للمدرسة وتوضيح العلاقة بينها وبين التنظيمات الاجتماعية فى المصانع وحقول الإنتاج. وقد وجد أن التنظيمات الاجتماعية للمدرسة قد صممت بحيث تكون مناظرة لمخيلاتها فى المصانع وحقول الإنتاج. وذلك حتى تضمن الطبقات المسيطرة تشكيل الشخصية الإنسانية المطلوبة والتي تتفق مع بنية العلاقات الاجتماعية فى سوق العمل.

ويوضح بولز وجتز أن العمل فى المجتمعات الصناعية الحديثة قائم على الكبت والقهر غير المعلن. والامتثال. ولابد أن يتوافر فى الأفراد سمات سيكولوجية تساعد على تكيفهم، ودمجهم مع حقائق العمل وعلاقاته فى تلك المجتمعات وهذه الضرورة تكمن وراء تنظيم المدارس بالكيفية التى نراها الآن.

ولقد اكتشف بولز وجتز أن قدرة المدرسة على تحقيق هذه الوظيفة تكمن فى التنظيم الاجتماعى للتعليم داخلها. وهنا الكشف هام جدا لتوجيه الدراسات والبحوث التربوية إلى تحليل وتفسير التنظيم الاجتماعى للمدرسة وتأثيره فى بنية الشخصية الإنسانية. وهو ما يسمى الآن بدراسات المنهج الخفى أو الغير معلن فى المدرسة.

ويتهى كل من بولز وجتز إلى انتقاد ما يتعلم داخل المدارس، وانتقاد تنظيماتها البيروقراطية للتعليم، وبنية العلاقات السلطوية فيها. وبطالان بتنظيم ديمقراطى للعملية التعليمية، حتى تقوم على علاقات انسانية حرة، وتعمل على تحرير الانسان من سيطرة البيروقراطيات وعوامل القهر الاقتصادى والاجتماعى والنفسى.

إن نظرية بولز وجتزر فيها تنبيه شديد نحو ضرورة فهم التنظيم الاجتماعي للمدرسة، أو ما يسمى بالمنهج الخفى فيها The Hidden Curriculum . وكذلك فيها تحذير من التوسع الفرعى داخل المدرسة Traking . وكذلك من ايدولوجية رأس المال البشرى، وغيرها من النظريات الشبيهة فى المعسكر الاشتراكي، التى تحاول أن توهمنا بأن المهارات المعرفية داخل المدرسة تؤدي إلى تحسين الاداء ورفع مستوى الانتاج. إن المسألة فى النهاية ليس المقصود منها تعليم مهارات معرفية - فالمعارف والمهارات المهنية يمكن أن يتعلمها الفرد داخل العمل نفسه، وبسرعة ودقة لا تقل عن سرعة ودقة المدرسة إن لم تزد. فالمدرسة ليست هى المصلى الوحيد لتعلم هذه المعارف. إن المسألة كما يوضحها كل من بولز وجتزر إنما تكمن فى عملية تزييف الوعي وتقريب الانسان وتشكيل شخصيته بما يتناسب ويتلاءم مع سوق العمل البيروقراطى السلطوى، وبما يخضعه للقهر والاستغلال بلا مقاومة.

ثانياً : نظرية رأس المال الثقافى The Cultural Capital Theory :

أسهم فى تكوين هذه النظرية علماء من أمثال يازل برنستين B. Bernstein، وباسرون Passeron، وبمير بورديو P. Bourdeaux . وقد قدم الأخيران Bourdeau & Passeron نظريتهما فى كتاب يعتبر من أهم الكتب فى هذا المجال Reproduction In Education and Society عام ١٩٧٠ ويتفق كل من باسرون وبورديو مع بولز وجتزر فى رأيهما على أن أهمية المدرسة تكمن فى وظيفتها كأداة للمحافظة على التركيب الطبقيى الرأسمالية، والإبقاء عليها. كذلك يتفقان على أنما يحقق هذه الوظيفة داخل المدرسة ليس هو المنهج الدراسى، ولا المعارف التى تعلم فى ذاتها،

لكنهما يختلفان حول تحليل الميكانيزمات (المنهج الخفى التى عن طريقها تقوم المدرسة بتحقيق وظيفتها).

وجد بورديو وباسرون أن المدرسة مؤسسة اجتماعية تسيطر عليها ثقافة الصفوة فى المجتمع وتتجسد هذه الثقافة فى تلك العمليات المدرسية التى يتم من خلالها توزيع ونقل المعرفة داخل المدرسة. فمن خلال هذه العمليات يتم مكافأة هؤلاء الطلاب الذين يأتون من ثقافة مشابهة لثقافة المدرسة. وهؤلاء هم أولاد الصفوة كذلك يتم معاقبة هؤلاء الذين يأتون من طبقات دنيا بأى من ثقافة تختلف عن ثقافة المدرسة.

فالثقافة وإن كانت شيئا موضوعيا يتمثل فى ألوان المعارف والمعلومات والكتب والفنون التى توزع داخل المدرسة، وعلاقات التدريس (البيدا جوجيا) التى يتم عن طريقها تداول الثقافة، إلا أنها - الثقافة - هى قوة ذاتية أيضا تشكل شخصية الانسان، أى نمط سلوكه، ومستويات طموحه، ووعيه. بالتالى فثقافة الفرد - من حيث هى قوة ذاتية - هى التى تمكنه من التعامل مع ثقافة المدرسة - من حيث هى موضوع. والفرد يفشل أو ينجح داخل المدرسة بقدر ما تمكنه ثقافة من ذلك. وأخطر أنواع الفشل داخل المدرسة ليس ذلك الذى يتم خلال الامتحانات، بل ذلك الذى يتم عن طريق الهروب (التسرب) والانسحاب من مواجهة التعامل مع ثقافة المدرسة. وأولى هؤلاء الباحث الذين يدرسون العلاقة بين الفشل فى التحصيل الدراسى وبين مستويات التخلف الاقتصادى، أن يدرسوا العلاقة بين التخلف الاقتصادى وهؤلاء الذين هم خارج المرحلة التعليمية أو تسربوا منها. فهذه هى العلاقة الحقيقية التى تجسد مأساة السيطرة الثقافية فى المدارس.

ويقول كل من بورديو وباسرون أن الطبقة الاجتماعية المسيطرة فى المجتمع تحاول دائماً أن تتحقق لها عوامل السيطرة والاستغلال والحفاظ على مكانتها فى المجتمع. وفى المجتمعات الديمقراطية الحديثة، لا تملك هذه الطبقات أن تحقق هذا الهدف عن طريق التعسف أو العنف السافر، فهذا مرفوض بحكم التقاليد الديمقراطية، ولذلك تلجأ إلى نوع آخر من أنواع التعسف والعنف، هو التعسف أو العنف الثقافى. والمدرسة أهم أداة فى يد الطبقات المسيطرة - فى المجتمعات الديمقراطية - للقيام بهذه المهمة. فتفتح هذه الطبقات المدارس، التى تهيمن عليها ثقافتها، على مصراعيها وفقاً لعقيدة «الفرصة المتكافئة» لكن امتلاك الثقافة داخل المدرسة أو التعامل معها لن يكون ميسوراً بنفس القدر أمام الجميع فيقول بورديو: أن التعامل مع الثقافة يحتاج إلى «شفرة» Code تحل رموزها وتفسر معانيها والمدرسة حينما تفتح أبوابها للجميع لا تعطى هذه الشفرة لأحد، بل تظل سرا من أسرارها. وأبناء الصفوة فقط هم الذين يمتلكون هذه الشفرة، لأنهم قد أتوا من ثقافة شبيهة بثقافة المدرسة.

وهكذا يؤدى امتلاك الثقافة إلى مزيد من الثقافة وينجح أبناء الصفوة فى امتلاك المزيد من الثقافة المدرسية، بما يملكونه من ثقافة سابقة قبل حضورهم إلى المدرسة، مشابهة لثقافة المدرسة. وبنفس الطريقة يفشل أبناء العمال والطبقات الدنيا فى امتلاك الثقافة. فالمدرسة بهذه الطريقة هى عامل طرد لهم. ويتم الأساءة حين يطلب المجتمع (الطبقة المسيطرة) من الجميع «بموضوعية» زائفة أن يتلرج الناس وفقاً لما يمتلكونه من رأس مال ثقافى. وهكذا يصبح التفاوت فى امتلاك رأس المال الثقافى غطاء وتعمية للتفاوت

فى رأس المال الاقتصادى. وهكنا تمارس الطبقات المسيطرة عنفا ثقافيا عن طريق المدرسة لتحقيق من خلاله الإبقاء على مصالحها، والمحافظة على استمرار نفسها كطبقة مهيمنة.

ثالثاً: علم اجتماع التربية الجديد The New Sociology of Education

ارتبطت نشأة هذا الاتجاه بظهور كتاب الميكل ينج M. Young بعنوان Knowledge and Control (Ed) عام ١٩٧١. وتمتد جذور «علم اجتماع التربية الجديد» إلى المدرسة الظاهرية والمنهج المسمى Ethnomethodology الذى نظره جارفنكل (1967) Garfinkle وأهم أعمدة هذا الاتجاه Young (1971) ودويل (1973) Dale (1979) Mehan ويتلخص هذا الاتجاه فى أن العلم القديم - سواء الوظيفى أو الماركسى - قد اهتم فقط بتحليل العلاقات البنوية داخل وخارج المدرسة وأغفل تحليل حقائق الحياة اليومية Every - Day - Life كما يشترك فيها الإنسان. ويرى أصحاب هذه النزعة أن المدرسة كميدان من ميادين تفاعل الإنسان فى الحياة اليومية، تسيطر عليها مجموعة من القيم والافتراضات والمعاني والرموز. وهذه جميعاً لقدمها أصبحت تبدو كأشياء طبيعية مسلم بها Taken for - granted ونخطورة فى هذه الأشياء أنها توجه السلوك والتفاعل اليومي، ومن ثم تحافظ على بقاء الأمر الواقع. ومن ثم يدعو أصحاب هذه النزعة إلى دراسة المعاني والافتراضات المسلم بها فى حقل التربية كما هى موجودة فى عقول أعضاء الموقف التربوى: المدرس ورجل الإدارة، والتلميذ، وأولياء الأمور، كما تصنع هذه المعاني والرموز سلوكهم وتشكيل اتجاهات تفاعلهم.

رابعاً: النظرية النقدية فى التربية The Critical Theory In Education

وأهم أعلام هذه النظرية H. Ciroux (1980), M. Apple (1979) وانتقد أصحاب هذه المدرسة نزعة أصحاب نظرية الاقتصاد السياسى ونظرية رأس المال الثقافى فى دراستهم للعلاقات البنوية فقط فى المجال التربوى ويعلمهم عن الحياة اليومية. كذلك انتقدوا نزعة أصحاب علم اجتماع التربية الجديد لاهتمامهم فقط بتحليل الحياة اليومية وتجاهل العلاقات البنوية داخل التربية. وحاولوا مزج ما هو بنوى مع ما هو رمزى حتى يتمكن باحث التربية من تفسير أنماط المعنى والرموز التى تسيطر فى موقف ما فى مكان وزمان معينين/ وبدون الاستناد إلى العلاقات البنوية لن يستطيع أصحاب الظاهرية ولا أصحاب النهج الشعبى: تفسير لماذا يسود نمط معين من المعانى والمفاهيم فى موقف ما. وبدون فهم التفاعل اليومى، سوف يترك أصحاب النزعة البنوية الفصل الدراسى والمدرسة كصندوق أسود فارغ، غير معروف ما بداخله.

ويدعى أصحاب النظرية النقدية فى التربية، أن ربط الحياة اليومية بالتفسير البنوى أى بتفسير الشروط الاجتماعية والسياسية البنوية فى المجتمع، يتيح الفرصة - على قدر الامكان - أمام المعلم المستير لممارسة أفعال تؤدى إلى تحرير عقل الطلاب من الهيمنة الثقافية فى المجتمع البرجوازى. وهذه خطوة هامة نحو تحرير الإنسان والمجتمع.

وهذه النظريات السابقة تعتبر أهم النظريات الجديدة للتكاملة. وهناك نظريات أخرى هامة وإن كانت لم تكتمل بهذه الصورة المنظمة التى تتصف

بها النظريات السابقة. ومن أهم هذه النظريات الأخرى نظرية بولوفرير فى الرعى وتربية المقهورين (P. Freir (1972)، وكذلك أفكار ايفان اليتش (1973) Illich الذى أحدث ضجة بكتابة المشهور مجتمع بدون مدارس Deschooling Society. وقدم أفكاره عن اللامدرسية التى رآها وسيلة لتحرير الإنسان من التغريب والقهر والاستغلال داخل منظومة العلاقات السلطوية البيروقراطية فى المدرسة.

ورغم أن هناك اختلافات كثيرة بين هذه النظريات فى تصورهما لشكل المجتمع والطبقة أو القوة الاجتماعية المنوطة بالتحرير والتغيير الاجتماعى والتربوى، فإن هناك اتفاقا عاما بينها جميعا من الوجهة المعرفية. فالقاسم المشترك الذى تتفق عليه كل هذه النظريات الناشئة هو أن التربية يجب أن ترتبط بهدف تحرير الإنسان وإذكاء وعيه الإنسانى، وتفجير القدرات المبدعة والخلاقة فيه. وأن ربط التربية بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية إنما هو قول ينطوى على أليولوجية ضخمة تعمى وعى الإنسان وتقهر إنسانيته، وتجعله فريسة لعوامل القهر والتغريب، التى تهيمن على المجتمعات الحديثة، المتقدمة والتامية منها على السواء.

خاتمة

قدمنا فيما سبق دراسة نقدية حول تفسير وتطوير وتطوير علم اجتماع الترية، ونشأة اتجاهاته النقدية المعاصرة. وقد بينت الدراسة أن هذا العلم قد دخل مرحلة جديدة من النمو والتطور. وتتسم هذه المرحلة بما يلي:

١- أن الاتجاهات التقليدية، الوظيفية، المسيطرة داخل هذا العلم، تعاني أزمة في شرعيتها العلمية.

٢- أن حركة النقد الامبريقي والأيدولوجي، الواسعة التي تعرضت لها الاتجاهات التقليدية في هذا العلم، أدت إلى نشأة اتجاهات نظرية جديدة، أخذت في النمو. وقد تقدمت هذه الاتجاهات خطوات كبيرة نحو ترسيخ وجودها كعلم نقدي معترف به، وذلك باتساع الجماعات العلمية المؤيدة لها، واتساع دوائر نشرها. وهذه الاتجاهات الجديدة هي التي هيأت الفرصة أمام علم اجتماع الترية لمجاوزة أزمة الاتجاهات القديمة التقليدية، والتقدم به نحو دخول مرحلة نقدية جديدة من مراحل تطوره.

٣- أن هذه الاتجاهات النظرية الجديدة، تتخذ خطاً فكرياً تحريراً نقدياً، حيث تركز على دراسة بنية الثقافة والعلاقات الاجتماعية داخل المدرسة وخارجها بغية اكتشاف عوامل القهر والسيطرة التي تكبل قدرات الإنسان وطاقاته، وكيفية التخلص منها، لمساعدة الإنسان وتمكينه من تحرير نفسه وبناء مجتمع إنساني عادل.

الهوامش والمراجع

- Adams, D. and R. M. Bjork. **Education in Developing Areas**. New York: David Makay, 1971.
- Al. Bukhari, N. M. **Issues in Occupational Education: A Case Study in Jordan**. Stanford calif. stanford Univ., Stanford International Development Center, 1968.
- Al thusser, Louise. "Ideology and Ideological State Apparatuses" In **Lenin and Philosophy and Other Essays**. London: New Left Books, 1971: 123 - 73.
- Apple M. **Ideology and curriculum**. London, Boston and Hanley: Routledge & Kegan Paul, 1969.
- Bendix, R. and S. M. Lipset **Social Mobility in Industrial Society**. Berkeley: University of California Press, 1959.
- Berg, Ivar **Education and Jobs: The Great Training Robbery**. Boston Beacon Press, 1971.
- Bernbaum, Gerald. **Knowledge and Ideology in the Sociology of Education** London: The Macmillan Press Ltd., 1977.
- Bernstein, R. J. **The Structuring of Social and Political Theory**. New York: Harcourt and Brace Javanovich, 1976.

- Bird, Caroline. **The Case Against College**. New York: David McKay Company, 1971.
- Blue, Peter M. and Otis D. Duncan **The American Occupational Structure**. New York: John Wiley and Sons. 1967.
- Bourdieu, Pierre "The School as a Conservative Force" Scholastic and Natural Inequalities" In J. Eggleston (ed), **Contemporary Research in the Sociology of Education**. London: Methuen 1974, (32 - 46) (b).
- Bourdieu P. **Outline of Practice** Translated by Richard Nice Cambridge: Cambridge University Press, 1977 (Original ed, *Esquisse d'une Théorie de la Pratique*, Droz, Geneva, 1972)(d).
- Bourdieu, Pierre and Jean - Claude Passeron. **Reproduction in Education, Society and Culture**, Trans. by Richard Nice London: Sage Publications 1977 (Original ed. *La Reproduction: Éléments pour une théorie de l'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, 1970). (e).
- Bowles, S. and H. Gintis. **The Problem with Human Capital A Marxian Critique** *American Economic Review*. Vol. 65, (May 1975): 74 - 82.

- _____. **Schooling in Capitalist America: Educational Reform and Contradictions of Economic Life.** New York: Basic Books, 1976.
- Brookover, Wipbur et al, **School Social System and Student Achievement : School Can Make Adifference,** New York : Preager, 1979.
- Callahan, R. **Education and cult of Efficiency.** Chicago: University of Chicago Press, 1962.
- Carnoy, M. **Education as Cultural Imperialism.** New York: David Mckay Company, Inc, 1964.
- Carnoy, M. and H. Levin (eds) **The Limits of Educational Reform.** New York: David Mckay Compay, Inc. 1976.
- Collins, Randal "Functional and Conflict Theories of Educational Stratification" **American Sociological Review**, 36 (1971), 1002 - 19.
- Coleman, J. S. et al. 1966 "Equality of Educational Opportunity" Washington, D. C: Office of Ed., U. S. Department of Health, Education, Welfare, 1966.
- Coombs, Philip. **The World Education Crisis,** New York : Oxford University Press, 1968.

Corwin, R. G. A Sociology of Education. Englewood Cliffs, N. J.

Prentice - Hall, Inc., 1965.

Dale, R. "Phenomenological Perspectives and the Sociology of the

School" In Flude and A hier (eds), Educability,

Schools and Ideology, New York: John Wiley and

Sons, 1974 (53 - 69).

Dehendorf, R. "Toward a Theory of Social Conflict" The Journal

of Conflict Revolution 9 (1958): 170 - 83.

Diamond, D. and H. Bedrosian (1970) Hering Standards and Job

Performance. Washington, D. C: Government

Office, 1970.

Floud and Halsey "The Sociology of Education: A Trend Report

and Bibliography" Current Sociology, 7 (1958):

165 - 235.

Foster, Philip. The Vocational School Fallacy in Development

Planning. In A. Anderson & M. Bowman (eds).

Education and Economic Development, Chicago.

Aldn Publishing Company 1965 (pp. 142 - 166).

Freire, P. Pedagogy of the Oppressed, New York: Penguin, 1972.

Friedrichs, R. A Sociology of Sociology. New York:

The Free Press, 1970.

- Garfinkle, H. **Studies in Ethnomethodology**, Prentice - Hall, 1967.
- Giroux, H. "Beyond the Limits of Radical Educational Reform: Toward a Critical Theory of Education" **Journal of Curriculum Theorizing**, Vol. 2, No. 1(1980) 46 (9).
- Honf, T. et al. "Education: An Obstacle to Development?" **Comparative Education Review**, Vol. 19 No. (Feb, 1975): 88 - 104.
- Havighurst, R. et al. **Growing Up in River City**, New York: John Wiley and Sons, 1962.
- Horowitz, Irving L. **The Rise and Fall of Project**, Cambridge: M. I. T. Press. 1967.
- House, J. D. "A Note on Positivism" **Insurgent Sociologists**. Vol. VI, No. II. (Winter 1978).
- Husen, T. **The Learning Society**, London: Methuen, 1964.
- Illich, I. **Deschooling Society**, New York: Penguin, 1973.
- Isreal, Joachim. **Is a Non, Normative Social Science Possible**. "Acta Sociologia, Vol. 15, No. I.
- Jencks, Christopher et al. **Inequality**, New York: Harper and Row, 1973.

- Karabel. J. and A. H. Halsey. **Power and Ideology in Education**,
New York: Oxford University Press, 1977.
- Katz M. **Class. Bureaucracy and Schools**, N. Y. : Proger
Publisher, Inc, 1915.
- Kerr, Clark et al., "The Logic of Industrialism" in Bertraman
Silverman and M. Yanowitch (eds). **The Worker in
Post - Industria" Capitalism**, New York, The Free
Press, 1974.
- Killingworth, Charles C, (1966) "Automation, Jobs and Manpower:
The Case of the Structural Unemployment" **The
Manpower Revolution** Garden City: Anchor
Books, (1966).
- Kuhn, T. **The Structure of Scientific Revolutions** (2nd ed ent)
Chicago: University of Chicago Press, 1970.
- Morgan, R. f. **Compensatory Education & Educational Growth In**
R. Green (ed), **Racial Crisis in American
Education**. Chicago: Follett Ed. Corp, 1969 (pp. 186
- 219).
- Morrish, I. **The Sociology of Education**, London: George Allen
and Unwin Ltd. 1972.

Newbry, B. C. and K. L. Martin "The Educational Crisis in Less
Development Countries" **The Journal of
Developing Areas**, Vol. 6 (1972): 155 - 162.

Paulston Rolland, **Conflicting Theories of Social and
Educational Change**, Pittsburgh: University of
Pittsburgh. 1976.

Schroyer, J. **The Critique of Domination: The Origin and
Development of Critical Theory**. H. Y. Georg
Braziller, 1973.

Schultz, T. W. **Investment in Human Capital American
Economic Review**, 51 (March 1961) 1- 17 also in
Karable and Halsey 1977.

Sexton, P. C. **Education and Income Inequalities in our public
Schools**, New York: Viking Press, 1961.

Simmons, J. **Education Poverty and Developments Working Paper
No. 188. Washington D. C. The World Bank
1974.**

Shapiro, Svi H. "Education and Ideology: A Sociological Study of
Educational Thought in the American Radical

**Movement 1900 1925" Philosophy and Social
Criticism Vol.6. No. 4 (Winter 1976): 245 - 46.**

**Sharp. R. Knowledge Ideology and the Politics of Schooling
London: Routledge and Kegan Paul 1980.**

**Simon B. "Problems in Contemporary Educational Theory Marxist
Approach" Journal of Philosophy of Education
Vol 12, (1978): 29 - 34.**

**Squires G. "Education Job and Inequality: Functional and Conflict
Models of Social Stratification in the United States
"Social Problems, 24 (April 1977): 436 - 456.**

**Wexler Philip, The Sociology of Education Beyond Equality
Indiana: The Bobbs - Merrill Company, Inc 1976.**

Willis, P. Learning to Labor England: Saxon House, 1977..

**Wright, Erick Olin "Race, Class and Income Inequality" American
Journal of Sociology. 83 (6, May 1978): 1368 -
1397.**

**Wright, Erick Olin and Luca Pertone "Marxist Class Categories and
Income Inequality" American Sociological Review
42 (Feb 1977) 32 - 55.**

**Young M. F. D. (ed) Knowledge and Control: New Directions
for the Sociology of Education. London: Collier -
Macmillan, 1971.**

**Young, M. F. D. and G. Whitty (eds) Society, State and Schooling
England: The Falmer Press, 1977.**

الفصل الثاني

نظريات علم اجتماع التربية الجديد

“طبيولوجي مقترح”

أولاً : معنى الطبيولوجي ومعايير صلاحته

ثانياً : وحدة التصنيف

ثالثاً : محاولات التصنيف السابقة

رابعاً : نحو تصنيف طبيولوجي مقترح

الفصل الثانى

نظريات علم اجتماع التربية الجديد

«طبولوجى مقترح»

مقدمة:

كان من نتيجة التطور المعقد فى علم اجتماع التربية، أن تعددت نظرياته وتباينت واختلفت، حتى أصبحت هناك صعوبة فى فهم الصورة الكلية التى آل إليها هذا العلم فى تطوره المعاصر. وتتضح تلك الصعوبة جليا فيما اعتادته كثير من الكتب الدراسية من تقديم التطور النظرى الذى بينها. ومثل هذه الصعوبة، فى فهم الصورة الكلية لنظريات العلم، قد تؤدى بالطبع إلى عجز دارس هذا العلم عن إدراك معنى ومغزى هذا التطور، وأساسه الاجتماعية والاقتصادية. ويؤدى هذا - بالتالى - إلى عجز عن إدراك الوحدة التى تقف خلف الكثرة من نظريات العلم، وإلى العلاقات القائمة بينها، فلا يفهم دارس العلم فيما تشابه نظريات العلم أو فيما تختلف ... ولا فيما تتناقض أو تكامل ... ولماذا.

وقد قام بعض علماء اجتماع التربية، فى الآونة الأخيرة، بمحاولات جادة لتصنيف نظريات هذا العلم^(١). وكان من أهم هذه المحاولات ما قام به كل من بولستن^(٢) Paulston وبوبكويتز^(٣) Popkewitz. فقد حاول كل منهما بناء مخطط تصنيفى Typology: يجمع نظريات العلم الكثيرة والمتشعبة فى صورة كلية شاملة ترمى إلى رد الكثرة فى نظريات العلم إلى وحدة، وانتشت إلى انتظام، فيبرز المعنى الاجتماعى والمعرفى العميق خلف

المتشابهات والمتناقضات فى هذه النظريات، ومن ثم يسهل فهم التطور،
ويصبح للنشاط النظرى فى ساحة العلم الأكاديمية معنى وغاية.

ولكن لم تكن هذه المحاولات التصنيفية لنظريات العلم فقط كافية من
ناحية الكم فحسب، بل كانت أيضاً محدودة من الناحية النظرية، فرغم
الجهد النظرى الغز الذى بذله كل من بولستن وبويكوتيز فى محاولتيهما،
إلا أن الطبولوجى الذى قدمه كل منهما لا يخلو من قصور نظرى، كما
لا يصمد أمام ما يمكن أن يوجه إليه من نقد، وسوف نوضح ذلك فيما بعد.
لكن عدم كفاية هذه المحاولات ومحدوديتها يعنى أن ثمة ضرورة قائمة، بل
وهامة، فى استمرار مثل هذه المحاولات، حتى تتمكن من التوصل إلى
طبولوجى ملائم، يستوعب حركة التطور النظرى المعاصر فى العلم.
والدراسة الحالية هى فى جوهرها استجابة إلى هذه الضرورة فهى محاولة
لتقديم طبولوجى مقترح لتصنيف نظريات العلم فى صورة شاملة ذات
معنى. وما يساعد على نجاح هذه المحاولة، هو بالطبع، ما تركته هذه
المحاولات السابقة، رغم انتقاداتنا لها، من رصيد نظرى، آثار تفكيرنا، وهياً
الصريق لاستمرارنا.

موضوع هذا الفصل فى سؤال رئيسى، يبرز أمامنا منذ البداية كما يلى:
«كيف .. وإلى أى حد .. يمكننا بناء مخطط تصنيفى Typology ملائم،
لتصنيف نظريات علم اجتماع التربية ليتيح لنا فهم الصورة الكلية التى آل
إليها هذا العلم فى تطوره النظرى المعاصر؟»

وثمة أسئلة منهجية، تثار وتتفرع عن السؤال الرئيسى السابق كما يلى:

- ١- ما الذى نغنيه بالطبولوجى؟ وما معايير الطبولوجى الجيد بصفة عامة؟
- ٢- ما الوحدة النظرية للتصنيف، التى يمكن أن يقوم عليها طبولوجى لتصنيف نظريات علم اجتماع الترية؟
- ٣- كيف بنى كل من بولستن وبويكوتز مخططة الطبولوجى فى تصنيف نظريات العلم؟ وما أوجه النقد الذى يمكن أن توجهه إلى كل منهما؟
- ٤- هل هناك معايير أو تعميمات نظرية يمكن استخلاصها من دراستنا النقدية للمجاولات السابقة (المذكورة فى السؤال رقم ٣)؟، وإلى أى حد يمكننا ذلك من بناء طبولوجى مقترح لتصنيف نظريات علم اجتماع الترية؟

وللإجابة على هذه الأسئلة السابقة، تناول هذا الفصل المنهج النقدى^(٤) ويرى أن العلوم الاجتماعية، بما فيها علم اجتماع الترية تنطوى على قيم وتوجهات اجتماعية ومعرفية توجه مسار البحث وتبطن عملية التنظير فيه. ومن ثم يمكن اتخاذ هذه القيم والتوجهات كمركزات لتصنيف النظريات فى هذه العلوم. ومنهجنا النقدى، من هذه الوجهة، يدفع للبحث ويوجهه تجاه كشف هذه القيم والتوجهات. ووسيلتنا فى ذلك هى التحليل النظرى للفكرة أو الأفكار موضوع الدراسة ونقلها فى ضوء غيرها من الأفكار أو للنظريات التى تناول نفس الموضوع.

وعلى ذلك، يأتى موضوع هذا الفصل فى أربعة أقسام: القسم الأول، «معايير الطبولوجى الجيد»، وبالعالم هذا القسم مفهوم الطبولوجى، ومعايير الجيدة بصفة عامة. حتى يمكن أن نتخذ هذه المعايير عوناً فى مناقشتنا

النظرية للدراسات والمحاولات السابقة، لهذه الدراسة. والقسم الثاني «وحدة التصنيف النظرية» ويتناقص هذا القسم فكرة «البيردايم Paradigm» عند توماس كون كوحدة لبناء التصنيف المقترح. والقسم الثالث «التصنيفات السابقة»، ويشرح هذا القسم المحاولات التصنيفية السابقة للتحليل النقدي، في ضوء التحليلات والناقشات النظرية، التي تتم في القسمين الأول والثاني. ويهدف هذا القسم، في النهاية، إلى استخلاص متغيرات، أو أبعاد، ملائمة يقوم عليها تصنيف بديل. أما القسم الرابع «نحو طبولوجي بديل»، فهو عرض لمحاولة بناء طبولوجي مقترح، يقوم على ما نتوصل إليه من معايير وأبعاد لتصنيف نظريات العلم.

أولاً: معنى الطبولوجي ومعايير صلاحته

الطبولوجي أداة جيدة للتصنيف، وتبسيط الظواهر أو الأشياء، موضوع التصنيف، وذلك بإبراز علاقاتها المتشابهة في المجال، وتقديمها في صورة كلية ذات معنى^(٥). ويعتبر ماكس فيبر من أكثر العلماء الذين استخدموا الطبولوجي في عملية التصنيف ونظروا لها وبينوا أسس استخدامها. والطبولوجي عند فيبر بناء للتصنيف يقوم على تجميع أنماط مثالية Ideal-types، ذات علاقة داخلية بينها، فالنمط المثالي عنده هو وحدة التصنيف الطبولوجي وأساسه. ويبنى النمط المثالي باستخدام متغيرات أو أبعاد تعبر عن الخصائص المتكررة في الظواهر (أو الأشياء) موضوع التصنيف. وقد يبنى النمط المثالي أيضاً، بالتأكيد على زاوية أو زاويتين، ترتبط من خلالهما مجموعة معينة من الظواهر في «صورة نظرية» محددة، هي ما نطلق عليها نمط مثالي Ideal-type^(٦).

ويقدم لنا بول لازارسفيلد F. Lazarsfeld^(٧) شرحاً لمعنى الطيبولوجي، يتفق إلى حد كبير مع المعنى الذى أوردناه سابقاً عند ماكس فيبر، لكن بطريقة تحليلية، أكثر سهولة وأيسر فهماً، فيقول: إذا أردنا أن نصف مجموعة من الناس، وفق سياق البحث الامبريقي، فلا مفر أمامنا من استعمال بعض الخصائص الثابتة التى تشترك فيها هذه المجموعة. وبعملية شكلية فهذه الخصائص، أو الأبعاد، أو بالأحرى المتغيرات، هى ما تمثل كل التكرارات بين أحاد هذه المجموعة، وإمكانية الاختلاف بينهم، تظل قائمة، لكن فى خصائص أو متغيرات، أخرى مثل السن، والمركز، والجنس .. إلخ. وهذه التكرارات تكون مجالاً مميزاً. وتجميع أكثر من مجال - مميز - فى نسق منطقي واحد هو ما نطلق عليه مصطلح «الطيبولوجي» Typology، فالطيبولوجي هو انتقاء قطاعات من مجالات تكرارات مميزة، وفقاً لاجراءات منهجية مختلفة تسمى «الاختزال» Reduction^(٨).

يتضح من العرض السابق، أن ثمة اتفاق بين ماكس فيبر ولازارسفيلد حول المعنى العام الطيبولوجي. وهذا الاتفاق يمكن تلخيصه كما يلي: أن النمط المثالي هو وحدة بناء الطيبولوجي، وهو العنصر الأساسى فى أى تعريف يقدم لمعنى الطيبولوجي. والنمط المثالي هو، بلغة لازارسفيلد، مجال مميز، يبنى عن طريق توحيد متغيرات أو خصائص امبريقية تعبر عن تكرارات ثابتة فى المجال. لكن ينبغى أن تؤكد مع ماكس فيبر^(٩) أن النمط المثالي لا يتحقق فى الواقع بل يظل «صورة نظرية» يتخذها الباحث أو الدارس عوناً له فى إثبات بعد أو قرب الحالات الفردية عن هذه الصورة المثالية. وقد قدم ماكس فيبر بعض الأمثلة التاريخية عن النمط المثالي بهذا المعنى، مثل

«الامبريالية»، و «الرأسمالية»، و «الفردية»، و «الاقطاع» .. إلخ.

وإذا أخذنا بهذا المعنى السابق، لمفهوم الطيبولوجى، عند ماكس فيبر ولازارسفيد، فإننا نرى أن التصنيف الطيبولوجى من أهم الأدوات التى يمكن أن تقدم لنا صورة نظرية مبسطة تنظم نظريات علم اجتماع التربية الكثيرة، وتقدم لنا تفسيراً مقنعاً للاختلافات والتشابهات القائمة بينها. فالطيبولوجى، فى النهاية كما يقول «هوز»، هو جهد نظرى يهدف إلى استيعاب وحدة العلاقات القائمة فى الكثرة موضوع التصنيف^(١٠).

وعند هذه النقطة يثار سؤال هام: هل توجد ثمة معايير يمكننا من الحكم على صلاحية تصنيف طيبولوجى ما؟ أو بصياغة أبسط: ما الطيبولوجى «الجيد»؟

وقد دارت مناقشات كثيرة للإجابة عن هذا السؤال. وفى دراستنا الحالية يعيننا أربعة معايير هامة، تحدد معنى الطيبولوجى الجيد، بصفة عامة، وهى كما يلى^(١١):

١- معيار المنع: بمعنى أن الطيبولوجى الجيد، إلى جانب شموله ينبغى أن يشمل كل الظواهر، أو الأشياء، موضوع التصنيف فلا ينبغى أن يترك أى شئ منها ليس له مكان فى الطيبولوجى.

٢- معيار المنع: بمعنى أن الطيبولوجى الجيد، إلى جانب شموله كل الظواهر (أو الأشياء) موضوع التصنيف، ينبغى أن يكون مانعاً أيضاً لأى من الظواهر أو الأشياء التى ليست موضوعاً للتصنيف من أن يكون لها مكان داخل التصنيف. وبعبارة أخرى ينبغى أن يكون كل شئ فى

مكانه وألا هناك مكان لغموض أو ليس ينجم عنه أن يوجد أى من الظواهر أو الأشياء فى غير مكانه.

٣- معيار الاتساق: بمعنى أن كل عناصر الطيبولوجى ينبى أن تتسق بعضها مع بعض، وترتبط فى بنائها بالمتغير أو المتغيرات الأساسية التى يقيم عليها الطيبولوجى، وتكونت أنماط المثالية (وحداته) وفقاً لها.

٤- المعيار النظرى: وهذا المعيار هو الذى قال به كارل هاميل، ويعنى هذا المعيار أن الطيبولوجى الجيد ينبى أن يبنى وفق إطار نظرى يحدد منذ البداية مفاهيمه ومتغيراته التى يقوم عليها.

ثانياً: وحدة التصنيف

ويتضح لنا مما سبق أن الطيبولوجى هو بناء أنماط مثالية للتصنيف، وأن النمط المثالى هو وحدة التصنيف وأساسه. والمشكلة التى يعالجها هذا الجزء الحالى من الدراسة تقتصر فى كيفية بناء النمط المثالى، أو بالأحرى وحدة التصنيف النظرية التى يقوم عليها الطيبولوجى المقترح: فما هى وحدة التصنيف النظرية، الأساسية فى هذه الدراسة؟

إننا نتخذ هنا من مفهوم الـ Paradigm عند توماس كون^(١٢) وحدة نظرية للتصنيف الطيبولوجى المقترح، فاعتبار المناقشات الدائرة فى مجال اجتماعيات المعرفة، فإن هذا المفهوم هو ما ييلو ملائماً لتجميع نظريات علم اجتماع التربية فى مجموعات، أو أنماط، أو وحدات تصنيفية أساسية^(١٣).

استخدم توماس كون مفهوم الـ Paradigm لتحليل تطور العلوم الطبيعية في كتابه الهام "The Structure of Scientific Revolution" والمفهوم في معناه الرئيسى عند كون يشير إلى «وجهة نظر فلسفية» أو «رؤية نظرية»، شاملة اتجاه العالم World-view يتبناها مجموعة من العلماء، بوعى أو بدون وعى، فتحدد لهم المشكلات المشروعة أمامهم، بمعنى ما الذى يعتبر مشكلة «حقيقية» جديرة بالبحث وما لايعتبر كذلك. كما تحدد لهم أيضاً مناهج البحث «العملية»، وطريقة استخلاص الفروض، بل وصياغة، واختيار الحلول المقترحة نفسها. أكثر من ذلك فإن هذه الرؤية النظرية التى يتبناها العلماء (أى الـ Paradigm) هى التى تحدد لهم تعريف العلم، بالنسبة لهم، ما الذى يعتبرونه علماً وما الذى لايعتبرونه كذلك^(١٤).

ومفهوم البيردايم Paradigm^(١٥) يعتبر اسهامة فذة من اسهامات كون لفهم بنية العلم. وقد انتقل هذا المفهوم إلى العلوم الاجتماعية، وشاع استعماله بين كثير من العلماء فى كل فروع العلوم الاجتماعية. وتكمن أهمية هذا المفهوم (Paradigm) فى أنه يكشف عن البنية المعيارية normative structure للعلم. فالعلم العادى Normal Science الذى يمارسه مجموعة من العلماء إنما يتم وفق رؤية كونية Cosmological فلسفية هى ما أطلق عليها توماس كون مصطلح Paradigm^(١٦). ولايتطور العلم، وفقاً لنظرية كون، تطوراً تراكمياً، بل يتطور تطوراً طفرى - ثورياً. وذلك من خلال أزمة تحدث فى العلم العادى - السائد - نتيجة قصوره عن تفسير بعض الظواهر الجديدة وطرح حلول لمشكلاتها حينئذ تظهر الحاجة

إلى علم جديد قادر على استيعاب الظواهر والمشكلات الجديدة. وهكذا يتطور العلم^(١٧).

البردايم Paradigm إذن هو الذى ييطن النشاط العلمى الأكاديمى. والاختلاف فى تعريف العلم الواحد وتحديد توجهاته ومشكلاته، بين العلماء، إنما يرجع إلى الاختلاف فى الـ Paradigm الذى يمارس العلم فى إطاره وفى العلم الاجتماعى، قد يسود يردايم معين Dominant Paradigm فى لحظة تاريخية معينة لكنه فى نفس الوقت يوجد أكثر من بردايم Paradigm آخر تختلف جميعها وتتصارع وقد تصل إلى حد التناقض مع الـ Paradigm السائد وهذه ناحية جوهرية ينفرد بها العلم الاجتماعى، وهى بالطبع نابعة من طبيعة موضوعه - أعنى طبيعة المجتمع^(١٨).

وعند هذه النقطة يمكن لنا أن نؤكد بوضوح: أنه يمكن استخدام مفهوم الـ Paradigm عند توماس كون، بالمعنى الذى حددناه سابقاً، لنعبر به عن إطار فكرى، أو اتجاه نظرى شامل يمكن أن يشمل مجموعة معينة من نظريات، أو اتجاهات نظرية، ثم بناؤها، إطار رؤية نظرية (أو فلسفة) واحدة، ومن ثم تقوم جميعها على الافتراضات النظرية Assumption، تتبنى نفس القيم ونفس التوجهات، ويوجد بينها جميعها دائرة اتفاق كبيرة حول كثير من قضايا العلم Propositions النظرية والامبريقية.

الـ Paradigm الواحد، إذن، يمكن أن يشمل أكثر من نظرية، أو اتجاه نظرى، بالمعنى السابق، ويتفق كثير من علماء الاجتماع الآن أمثال جورج ريتزر^(١٩) G. Ritzer، وتوم بوتومور^(٢٠) T. Bottomore، آخرين، أن العلوم

الاجتماعية الآن، ومن بينها علم اجتماع التربية بالطبع، هي علوم Paradigmatic أى أن الوحدة الأساسية فيها هي البيردايم Paradigm وليس النظرية. فالعلم إنما ينتج إنتاجاً جماعياً. ولاتحقق الجماعة إلا فى إطار Paradigme لبيردايم، إذن، كما هو واضح، ليس النظرية، أنه الرؤية النظرية الشاملة (التي تتطوى على القيم والاقتراضات والتوجهات) التي تقوم عليها النظرية. أو بعبارة أخرى، هو الرؤية الفلسفية التي تتخلل فى عملية التنظير، وكافة أوجه النشاط العلمى الأخرى. أما النظرية فهي بناء منطقي محدد من مفاهيم تفسيرية وتعميمات امبريقية معينة، تصف وتفسر ظاهرة ما. وإذا كان كثير من جوانب النظرية تخضع للتحقق والقياس العلمى، فإن البيردايم ليس كذلك. البيردايم ليس مسألة اختيار امبريقى. أنه رؤية نظرية ويعتقها أو يتبناها العالم، بوعى أو بدون وعى، تعبر عن قيمه وتوجهاته واختياراته إزاء الكون المحيط به، والمجتمع الذى يعيشه.

البيردايم Paradigm، إذن، بالمعنى الذى قدمناه هنا، هو الوحدة الأساسية فى العلم، والبحث العلمى. ومن ثم فهو الوحدة الأساسية النظرية التي يمكن أن يقوم عليها أى تصنيف طببولوجى لنظريات علم اجتماع التربية.

ثالثاً: محاولات التصنيف السابقة

ذكرنا من قبل أنه قد ظهرت بالفعل عدة محاولات لبناء تصنيفات طببولوجية لنظريات علم اجتماع التربية. وذكرنا أيضاً أن أهم هذه المحاولات هي محاولتا بولستن وبوكويتز - كل على حدة. وسناقش فيما يلى هاتين المحاولتين، مناقشة تحليلية نقدية، تهدف إلى: أولاً، تبين أوجه القصور

النظرى فى كل منهما، ثم ثانياً، استخلاص متغيرات أو أبعاد قد تمكنا من بناء طيبولوجى بدلى - مقترح.

١ - طيبولوجى بولستن Paulston's Typology :

استخدم بولستن مفهوم الـ Paradigm عند كون، بنفس المعنى الذى حددناه سابقاً، تقريباً. وقد مكته هنا من تصنيف نظريات على اجتماع الثرية فى مجموعتين رئيسيتين: وكل مجموعة تمثل بيردايم مستقل وشمل عدد النظريات التى تتفق مع بعضها فى القيم والافتراضات والتوجهات إزاء العلم وقضاياه والمشكلات التى يتناولها، مناهجه وطرقه. وقد أطلق بولستن على البيردايم الأول مصطلح Equilibrium Paradigm كما أطلق على البيردايم الثانى مصطلح Conflict Paradigm ويمكن أن نطلق نحن عليها، مجازاً، على التوالى، الاتجاهات النظرية التوازنية، والاتجاهات النظرية الصراعية. وبذلك يكون بولستن قد بنى طيبولوجى يقوم على تصنيفه ثنائية، صنفه فيها نظريات علم اجتماع الثرية إلى صنفين أو نمطين من الاتجاهات^(٢١).

أما الاتجاهات النظرية الأولى Equilibrium Paradigm فهى تشمل النظرية الوظيفية البنوية، والنظرية التطورية، والتطورية الجديدة، وتحليل النظم. أما الاتجاهات النظرية الثانية Conflict Paradigm فتشمل النظرية الماركسية الجديدة - ويعنى بالماركسية الجديدة نظريتى رأس المال الثقافى والاقتصاد السياسى - ونظرية التجديد الثقافى عند Wallace وأخيراً الاتجاهات النظرية

الفوضوية - ويعنى بذلك اتجاهات كل من إيفان إيليتش I. Illich ، باولو فريير P. Freire (٢٢) .

واضح هنا أن البعد الذى أقام بولستن على أساسه تصنيفته الطيبولوجية هو الرؤية السيسولوجية إلى طبيعة المجتمع. وأن مفهومى التوازن والصراع هما مفردات أو متغيرات التفسير السيسولوجى للواقع الاجتماعى. فالرؤية السيسولوجية تفسر الواقع إما من خلال مفهوم «التوازن» أو من خلال مفهوم «الصراع». وباستخدامه هذا البعد «التفسير الاجتماعى» ذى المتغيرين «التوازن والصراع» وجد بولستن نفسه وسط ثنائية واضحة: النظريات التى تقوم على مفهوم التوازن، وأطلق عليها «نظريات التوازن» والنظريات التى تقوم على مفهوم الصراع، وأطلق عليها «نظريات الصراع».

ونظريات التوازن Equilibrium Paradigm تتفق جميعها حول مجموعة من القضايا أهمها:

- ١- أن المجتمع الإنسانى يقوم على الأجماع Consensus وأن،
- ٢- الاتزان هو جوهر المجتمع، وذلك،
- ٣- أن كل مجتمع يتكون من أجزاء (أو نظم) يقوم كل جزء على الآخر فى علاقة وظيفية تبادلية، بحيث يتحقق فى النهاية اتزان كلى فى المجتمع، كحتاج لهذه العلاقة الوظيفية.
- ٤- وأن التربية هى إحدى مؤسسات هذا المجتمع، بل هى أهم مؤسسة، فهى مفتاح التنمية وبناء المجتمع الحديث. ومن ثم،

٥- فالتوسع فى التعليم، والتزايد الرهيب الذى نراه الآن فى عدد المدارس قد نشأ كضرورة أملاها التقدم التكنولوجى والاجتماعى فى المجتمعات الحديثة^(٢٣).

أما نظريات الصراع Conflict Paradigm، فهذه النظريات تتفق جميعها على:

- ١- أن المجتمع يتطور على صراع وتناقض بين قواه الاجتماعية، وأن
 - ٢- التغير يحدث دائماً، كنتاج للتناقضات والصراعات.
 - ٣- أن أى قوة اجتماعية مهيمنة فى المجتمع تحاول دائماً أن ترفض مصلحتها وأسلوب حياتها على بقية القوى الاجتماعية فى المجتمع، حتى تحقق لها عوامل السيطرة والاستغلال.
 - ٤- وأن التربية هى مؤسسة اجتماعية تعكس الأوضاع القائمة فى المجتمع.
 - ٥- وقد شكلت المدارس بطريقة تحقق فى النهاية الحفاظ على هيمنة القوى المسيطرة فى المجتمع: فالمدارس أدوات فى يد القوى (أو الطبقات المسيطرة، لتحقيق الضبط والسيطرة الاجتماعية^(٢٤).
- وهكذا انتهى بولستن، باستعماله مفردات التفسير السيسولوجى إلى قسمة ثنائية. وقد استخدم هذه القسمة كثيرون، وشاع استعمالها بين المشتغلين فى مجال علم اجتماع التربية. وقد استخدم مقدم الدراسة نفسه هذه القسمة فى دراسة سابقة. لكن يتضح هنا، الآن أن تقسيم بولستن

بسيط محل لحقيقة الكثرة المعقدة فى نظريات علم اجتماع التربية. وقد نتجت عنه صعوبات فكرية فى تسكين نظريات كثيرة فى أحد طرفى القسمة الثنائية. وهذا اخلال واضح بالمعايير الأساسية فى بناء الطيبولوجى الجيد - التى أوضحناها فى الجزء الأول من الدراسة، وسنوضح هذا النقد بالتفصيل:

نقد القسمة الثنائية عند بولستن:

أوضح فيليب كوريغان Philip Corrigan فى دراسته الممتازة Dichotomy is Contradiction عام ١٩٧٥، أن تقسيم الاتجاهات النظرية فى علم الاجتماع قسمة ثنائية بين إما وإما ... أمر خطير، ومرفوض، فالقسمة الثنائية بين الأبيض والأسود لا ينبغى أن تكون وجوده فى العلوم التى تدرس المجتمع. فالمجتمع غنى فى حركته، وهو أكثر دينامية من أن تشمل قسمة ثنائية ستاتيكية تقسم الاتجاهات النظرية فى العلم الذى يدرسه إلى «إما راديكالية أو محافظة» أو «إما وظيفية أو صراعية»، أو «رما تقدمية أو رجعية» .. إلخ من أشكال القسمة الثنائية التى نراها. ويدلل كوريغان على رأيه هذا بقوله «أن كثيراً من النظريات التى استعملت المفردات الراديكالية وصنفت داخل مجموعة النظريات الاشتراكية، هى فى جوهرها نظريات محافظة تدافع عن العلاقات المسيطرة فى المجتمع القائم» (٢٥).

ونحن نتفق هنا مع كوريغان فى نقده للثنائية فى العلوم الاجتماعية وانطلاقاً من هذه الرؤية التقليدية، نوجه إلى طيبولوجى بولستن فى علم اجتماع الاتجاهات الآتية:

١- أن هناك نظريات تقول بالصراع مثل Coser (1958) Dehrendorf (1956) في علم الاجتماع، و R. Corwin (1966) في علم اجتماع التربية^(٢٦). لكن هذه النظريات تهدف إلى تحقيق الأتزان والإبقاء على الأوضاع الراضية في المجتمع بشكل مستقر ومتوازن. وتصنيف بولستن الثاني لايمكنا من وضع هذه النظريات في مكان صحيح يكشف عن اتجاهاتها وتصوراتها السيسولوجية للمركبة. فهل نضعها مع الاتجاه الصراعى ومن ثم نسوى بينهما وبين النظريات الماركسية مثلاً، وهذا خاطئ؟!

٢- وإذا فحصنا الجانب الذى أطلق عليه بولستن الاتجاهات الصراعية سنرى أن نظرية مثل نظرية الإحياء الثقافى عند Wallace^(٢٧) هى من الوجهة المعرفية اتجاه يدعو إلى تحرير عقل الإنسان والمجتمع. ولكن دعوته لا يوجهها إلى قوة معرفية معينة فى المجتمع. إنها دعوة قائمة أشبه بدعوة عامة تشتمل كل القوى. فالتنظيرة لا تنطوى على تصور للصراع الاجتماعى. وبدلاً من أن تتجه إلى قوة اجتماعية معينة، تتجه إلى مخاطبة وعى الأفراد. إنها أشبه بمجهود تنويرى يتم من أجل تغيير وعى الفرد فى المجتمع.

٣- إذا نظرنا إلى هذا الطيبولوجى الثانى الذى أقامه بولستن، فإننا لا نجد مكاناً لنظريات ناشئة فى علم اجتماع التربية، مثل الفينومينولوجى فى علم اجتماع التربية عند R. Dale، أو الاتنوميثودولوجى عند R. Hysman، أو علم اجتماع التربية عند M. Young. وهذه العلوم كلها تقوم على تحليل المفاهيم التى نستخدمها فى حياتنا اليومية داخل

المدرسة والفصل الدراسي. وهذه النظريات جميعها لا تستخدم مفردات الصراع الاجتماعي، ومن هنا لا يستطيع بولستن وضعها داخل بيردايم الصراع. كما أنه لا يستطيع وضعها داخل بيردايم التوازن. فهذه النظريات لا تقول بثبات المجتمع لأنها في تحليلها لمفاهيم الحياة اليومية، تكشف عن تناقضاتها وتسلط الضوء عليها، فتحدث تنويراً فكرياً (ثقافياً)، يدفع بالقطع عملية تغيير المجتمع وإصلاحه.

من هذه الانتقادات الثلاثة السابقة، يتضح أن الطيبولوجي الذي يقدمه بولستن يخل بالمعايير العامة التي ينبغي أن تتوفر في بناء الطيبولوجي الجيد. فهناك نظريات لم يشملها التصنيف الثاني، وهناك نظريات قد وضعت في غير مكانها، كما أن هناك غموضاً في وضع كثير من النظريات التي ضربنا بها المثل. وهذا القصور أو الخلل في رأينا ناتج عن القسمة الثنائية التي ركن إليها بولستن في تصنيفه لنظريات العلم. فالقسمة الثنائية معيبة، وقاصرة عن أن توضح حقيقة الأشياء والظواهر. وإذا كانت مفردات تفسير الواقع السيسولوجي هامة في تحديد الرؤية النظرية التي تنطوي عليها النظرية في العلوم الاجتماعية، إلا أن الاعتماد عليها وحدها في تصنيف نظريات هذه العلوم، يؤدي بنا حتماً إلى قسمة ثنائية خطيرة كالتى شاهدناها عند بولستن.

٢- طيبولوجي Popkewitz:

وقام بوبكويتز بمحاولة أخرى اعتمد فيها على النظرية التقليدية The Critical theory، كما هي عند أصحاب مدرسة فرانكفورت - ومن أهمهم

هابرماس Habermas^(٢٨) وآبل (K. O. Appel 1977) ويرى كل من هابرماس وآبل أن هناك ثلاثة أنماط رئيسية من العلوم الاجتماعية وهذه الأنماط مقسمة وفق ما يسمى باهتمام المعرفة knowledge-Interest أى بعبارة أخرى، الاهتمام الإنسانى الذى يكمن خلف جمع وبناء المعرفة. وهذه الأنماط الثلاثة هى:

١- Empirical Analytic Science أى العلوم الامبريقية التحليلية ذات النزعة الوضعية.

٢- Hermenautic-Science أى العلوم التأويلية التى تقوم على فهم المعانى وتحليلها.

٣- Critical-Emancipatory-Sicence أى العلوم النقدية التحريرية.

أما النمط الأول من هذه العلوم فهو النمط الذى يستخدم فى مجال الإنتاج، وهو نمط العلوم الطبيعية. وهدفه تحقيق قياس الظاهرة وضبطها بفرض وضع تحليل لها يمكن من التنبؤ بها، والسيطرة عليها. وقد استلزم هذا النمط خارج مجال التكنولوجيا، أى فى مجال العلوم الاجتماعية أيضاً وروج له أصحاب النزعة الوضعية الاجتماعية Positivist-Social-Scientists ويهدف هذا النمط من العلوم فى مجال العلم الاجتماعى إلى الوصول إلى صيغ عامة أشبه بقوانين يمكن تطبيقها لتفسير الظاهرة الاجتماعية والتنبؤ بها. ويمثل هذا النمط البناية الوظيفية.

وأما النمط الثانى فهو ذلك النمط الذى يهدف إلى فهم Understanding معنى الظاهرة عن طريق تحليل اللغة والرموز المستعملة فى

الموقف الإنساني ويمثل هذا النمط النظرية الظاهراتية في علم الاجتماع.

والنمط الثالث من العلوم الاجتماعية فيهدف من وراء المعرفة إلى كشف بنية علاقات الاستغلال المسيطرة في المجتمع وكيف تعمل هذه العلاقات في تحقيق سيطرتها واستغلالها للإنسان. ومن أمثلة هذه العلوم النقدية النظرية الماركسية والنظرية الفرويدية.

حاول بويكوتيز^(٣٠) أن يقيم مخططة التصنيف على متغيرات معرفية، وذلك بعكس بولستن الذي أقامها على متغيرات سيكولوجية. وتتبع بويكوتيز متغيرات المدرسة النقدية. ومن ثم حاول تصنيف نظريات علم اجتماع التربية إلى ثلاثة أصناف على غرار أنماط العلم الثلاثة عند هابرماس وأبل:

النمط الأول: النظريات الامبريقية التحليلية - الوضعية في التربية؛

وتهدف هذه النظريات إلى الوصول بعلم اجتماع التربية إلى مستوى من الدقة والضبط كما مجدهما في العلم الطبيعي. والنظرية عند أصحاب هذا العلم هي تحليل علمي لما هو كائن. وهذا النمط كما يقول بويكوتيز مسيطر على الأبحاث التربوية في طرق التدريس والتعليم. والتنظيم المدرسي، والإدارة المدرسية، وإنتاجية التلميذ والمعلم. وقد سبق أن عرضنا في الجزء السابق من هذه الدراسة لهذا الاتجاه تحت اسم «الاتجاهات التوازنية Equilibrium Paradigm عند بولستن.

النمط الثاني: النظريات الرمزية Symbolic Science في التربية:

والنمط الثاني من هذه العلوم الاجتماعية هو ذلك النمط الذى يهدف إلى فهم الموقف التربوى من خلال تحليل المعانى والرموز المسيطرة على هذا الموقف والتي نشأت من خلال التفاعل الرمزى بين الأفراد فى الموقف نفسه. وتعتبر أعمال Mchan (197) ^(٣١) نموذجاً لهذا النمط. ويدخل أيضاً ضمن إطار هذا النمط بعض أعمال أصحاب علم اجتماع التربية الجديدة مثل Young (1971), Dale (1974) ^(٣٢).

والنمط الثالث: النظريات التقليدية التحريرية:

ويهدف هذا النمط إلى فهم كلية الظاهرة الاجتماعية وتحديد الشروط المؤثرة فى حدوثها. ولا يهتم هذا النمط من العلوم بضبط الظاهرة، بقدر ما يهتم بكشف عوامل التغير الاجتماعى ودفع التغير تجاه تحقيق مجتمع أفضل حر يحقق الإنسان فيه خلاصة من السيطرة والاستقلال. ويتمثل هذا النمط فى نظرية الاقتصاد السياسى، ونظرية رأس المال الثقافى، والنظرية النقدية، وكذلك فى أعمال يولو فرير واليتش.

١ - وهكذا اعتمد بوبكوتيز على بعد التحليل الاجتماعى لاهتمام المعرفة Knowledge-Interest. وهو يعد ذو ثلاثة متغيرات أو مفردات (التحليل الامبريقي) والفهم التأويلي، والتحرير النقدي) فانهى به الاعتماد على هذا البعد وحده إلى طيبولوجي يكون من ثلاثة أنماط تصنيفية لنظريات علم اجتماع التربية - كما رأينا. لكن هذا الطيبولوجي الثلاثي، الذى قدمه بوبكوتيز، معيب من الناحية العملية وسيصبح غير قادر على

توضيح صورة علم اجتماع الترية وخاصة فيما يتعلق بصلة العلم بالطبقات والقوى الاجتماعية في المجتمع. فالجانب المعرفي هو أحد جوانب علم اجتماع الترية فقط، وهناك جانب آخر وهو الجانب السيولوجي للعلم نفسه، الذي من خلاله تتحدد ممارسات العلم مع قوى المجتمع ومؤسسته:

٢- لقد أغفل بوكويتز التصورات الاجتماعية^(٣٣) داخل كل نمط من أنماط هذه العلوم وأهتم فقط بتطيلها وفق منهج اجتماعيات المعرفة. وبالتالي لم يقل لنا مثلاً ما هو الاتجاه السيولوجي لأصحاب النزعة الرمزية. هل تتجه ممارستهم العلمية نحو تثبيت الواقع الاجتماعي أم تغيير هذا الواقع؟ إن كشف المعاني والرموز المسيطرة في موقف ما لا يعني موقفاً محدداً من هذا الموقف. وانقسم أصحاب هذه النزعة قسمين: قسم يربط نفسه بالماركسية والنظرية النقدية مثل Young، Dale يربط المعاني والرموز بعمليات التغيير الاجتماعي، وقسم لايهتم بعملية الصراع الاجتماعي، وقسم لايهتم بعملية الصراع الاجتماعي مثل Mehan. أن تصنيف بوكويتز لا يقول لنا أي شيء من ذلك.

٣- ثم إننا لانعرف كيف سيصف بوكويتز نزعة الإحياء الثقافي عند Wallace مثلاً، ولا في أي نمط من أنماط العلم يمكن أن يضع هذه النزعة.

خلاصة القول: أن بولستن حينما أغفل البعد المعرفي (أعني بعد التحليل الاجتماعي لاهتمام المعرفة) وقع في شرك القسمة الثنائية والتبسيط الشديد. ولم تمكنه التغيرات السيولوجية المشتقة من البعد الاجتماعي

وحده (أعنى بعد تفسير الواقع الاجتماعى) من تصنيف النظريات المتعددة داخل العلم تصنيفاً جيداً وبالمثل حينما أغفل بويكوتيز هذا البعد الاجتماعى، فى بنائه لمخططة التصنيفى، وقع فى اشكالات نظرية واضحة. ولم تمكنه التغيرات المشتقة من بعد التحليل الاجتماعى للمعرفة، فقط، من بناء تصنيف طبيولوجى يستوعب تعقد نظريات علم اجتماع التربية المعاصر.

رابعاً: نحو تصنيف طبيولوجى مقترح

إن الانتقادات التى وجهناها إلى التصنيفات الطبيولوجية السابقة، عند كل من بولستن وبويكوتيز، تبين لنا جلياً أن الحاجة مازالت قائمة فى علم اجتماع التربية، إلى تصنيف نظرى يستطيع أن يستوعب نظريات العلم المتعددة والمتباينة، ويوضح اتجاهاتها المعرفية والسياسيولوجية فى نفس الوقت.

لقد اعتمد كل من بولستن وبويكوتيز، فى بنائهما لتصنيفهما الطبيولوجية على أبعاد تعبر فى صميمها عن متغيرات البنية المعمارية التى تقوم عليها العلوم الاجتماعية. فالبعد الذى اعتمد عليه بولستن - البعد الاجتماعى - هو البعد الذى يحدد اتجاه التفسير السياسيولوجى للواقع الاجتماعى. والبعد الذى اعتمد عليه بويكوتيز - البعد المعرفى - هو البعد الذى يحدد اهتمام المعرفة Knowledge-Interest. وقد رأينا أن الاعتماد على أى من هذين البعدين وحده يؤدى إلى خلل نظرى فى بناء التصنيف الطبيولوجى.

النتيجة المنطقية، إذن، التي يمكن أن نستخلصها هنا، أن أى محاولة لبناء طوبولوجى جيد لتصنيف نظريات العلم الاجتماعى، إنما ينبغى أن تقوم على البعدين معاً: الاجتماعى والمعرفى. ذلك أن بنية البيردايم، من حيث هو رؤية فلسفية تجاه العالم تبطن عملية التنظير فى العلم الاجتماعى، إنما يقوم على توجه فلسفى (نظرى) لتفسير الواقع الاجتماعى، وتوجه فلسفى لتفسير اهتمام المعرفة. كيف؟ ولماذا نستخلص المعرفة أو نتجها - وهو ما عبر عنه هايرملز بمصطلح Knowledge-Interest وهذان التوجهان معاً، الاجتماعى والمعرفى، هما البعدان الأساسيان اللذان يحددان لنا نمط أو طبيعة البيردايم ومن ثم لا يمكن لنا أن نستخدم مفهوم البيردايم كوحدة تصنيفية جيدة، للتعرف على النظريات التي قامت عليه وتقومت به ثم تجميعها جميعاً صحيحاً، بدون لبس أو غموض، فى وحدة تصنيفية واحدة، إلا عن طريق تجديده بهذين البعدين معاً: الاجتماعى والمعرفى.

وحيث أن كلا من البعدين (كما رأينا عند بولستن وبويكوتز) له متغيرات متنوعة، فإنه يترتب على ذلك أن أنماط البيردايم، تتنوع وتعدد هى الأخرى (بتنوع هذه المتغيرات). فإذا كان البعد الاجتماعى (أى وجهة التفسير السيسولوجى للواقع الاجتماعى) يتحدد بمتغير واحد من اثنين: إما «الصراع» أو «التوازن»، وإذا كان البعد المعرفى (أى وجهة تفسير اتجاه المعرفة فى البيردايم) يتحدد بمتغير واحد من متغيرات ثلاثة: «التحليل الامبيريقى»، أو «الفهم التأويلى»، أو «التحرير النقدي»، إذن فإن قولنا «أن البيردايم يتحدد بالبعدين الاجتماعى والمعرفى»، إنما يعنى أيضاً أن البيردايم يتحدد باحتمالات التزاوج بين أحد متغيرات البعد الأول (الصراع

أو التوازن)، وأحد متغيرات البعد الثاني (التحليل الامبريقي، أو الفهم التأويلي، أو التحرير النقدي). وتعتمد أنماط البيردايم وتنوع بقدر احتمالات هذا التزاوج.

وهذه النتيجة السابقة هي التي تمكنتنا نظرياً من إقامة تصنيف طبيولوجي مركب من البعدين الاجتماعي والمعرفي معاً. ويتكون هذا الطيولوجي، وفقاً لاحتمالات التزاوج، بين متغيرات البعدين من ستة أنماط تصنيفية، Paradigms ويشمل كل بيردايم مجموعة النظريات التي تقوم على نفس متغيراته الاجتماعية والمعرفية. فكيف يمكن لنا أن نحقق هذه الامكانية النظرية في بناء طيولوجي مقترح؟

الشكل رقم (١) يوضح هذا الطيولوجي المقترح. وقد تم بناؤه وفقاً للتحليل النظري السابق^(٣٤). ويتضح من هذا الشكل أن التزاوج بين متغيرات تفسير الواقع الاجتماعي وتفسير اهتمام المعرفة قد كون وحده ستة أنماط نظرية، تصنف نظريات علم اجتماع التربية في ستة اتجاهات نظرية رئيسية (Paradigms)، كما يلي:

١- الاتجاهات الوظيفية التقليدية.

٢- الاتجاهات الصراعية الامبريقية.

٣- الاتجاهات التحليلية الرمزية.

٤- الاتجاهات التقليدية الرمزية.

٥- الاتجاهات التقليدية التحولية.

شكل رقم (١)
تطور نظريات وظائف علم اجتماع التربية

علم التربية - التربية Critical - emancipatory Sciences	علم الاجتماع - الاجتماع Understanding - hermeneutic Sciences	علم الطبيعة - الطبيعة Empirical - analytic sciences	الموازاة Equilibrium
٥- وظائف التربية الاجتماعية Transitional - Critical Paradigm الأنظمة J. Rimmo (1980), T. Ben-El-Mechaieq (1978)	٦- وظائف التربية الاجتماعية Analytic symbiotic paradigm الأنظمة R. Dole 1974 M. Garfinkel (1967) M. Mohan (1978) D. H. Margolis (1967)	١- وظائف التربية الاجتماعية Traditional Functionalistic Paradigm الأنظمة T. Parson (1959) R. Duvall (1967) D. Adger & R. M. Blak (1971). D. S. Burkhart & D. Rupp- port (1971) M. Harnan (1972) T. W. Schuler (1961), P. Hirsman & C. A. Myers (1966).	الموازاة Equilibrium
٢- وظائف التربية الاجتماعية Radical - Critical Paradigm الأنظمة B. Rimm (1978), P. Bourdieu & J. Passeron (1970) B. Burrstein (1977) S. Bowyer, Clinch (1976) M. Carnoy (1974), M. Apple (1979), H. G. P. Prou (1972), I. Illich (1973).	٣- وظائف التربية الاجتماعية Critical symbiotic paradigm الأنظمة M. Young & al (1971), D. Corbett (1972), D. White (1983).	٢- وظائف التربية الاجتماعية Empirical Conflict Paradigm الأنظمة Y. A. Cohen (1973), B. N. Eisenstadt (1964), R. Dahrendorf (1959), L. Coser (1956) R. C. G. win (1965), M. Andor (1979), R. Colling (1977).	
٣- وظائف التربية الاجتماعية Radical - Critical Paradigm الأنظمة B. Rimm (1978), P. Bourdieu & J. Passeron (1970) B. Burrstein (1977) S. Bowyer, Clinch (1976) M. Carnoy (1974), M. Apple (1979), H. G. P. Prou (1972), I. Illich (1973).	٤- وظائف التربية الاجتماعية Critical symbiotic paradigm الأنظمة M. Young & al (1971), D. Corbett (1972), D. White (1983).	٤- وظائف التربية الاجتماعية Empirical Conflict Paradigm الأنظمة Y. A. Cohen (1973), B. N. Eisenstadt (1964), R. Dahrendorf (1959), L. Coser (1956) R. C. G. win (1965), M. Andor (1979), R. Colling (1977).	

٦- الاتجاهات التقليدية الراديكالية.

وسنعرض فيما يلى بالاجمال لأهم الخطوط التى تتطوى عليها الرؤية النظرية لكل اتجاه من هذه الاتجاهات فى علم التربية^(٣٥).

أولاً: الاتجاهات الوظيفية التقليدية:

Traditional Functionalist Paradigm:

ويتحدد هذا البيردائم نظرياً - كما هو واضح فى المربع رقم (١) من المخطط التوضيحي فى الشكل المبين - بمتغيرين: متغير التوازن كمفهوم مفسر للواقع الاجتماعى، ومتغير التحليلية الامبريقية، كمحدد لنمط اهتمام المعرفة.

وتشتمل الاتجاهات الوظيفية التقليدية على النظريات التى تقوم على هذين المتغيرين - السابق ذكرهما - وتتقوم بهما. وهذه النظريات هى: الوظيفية البنوية، وتحليل النظم، ورأس المال البشرى.

وهذه النظريات تقوم بشكل عام على نفس مجموعة المسلمات الاجتماعية والمعرفية، ويوجد بينهما اتفاق واسع النطاق حول معظم القضايا التربوية:

فالمجتمع يقوم على مبدأ «التوازن» وتحكمه العلاقة الوظيفية بين أجزائه المختلفة (أو مؤسساته، أو نظمه). والتربية هى إحدى مؤسسات (أو نظم) المجتمع، بل هى أهم المؤسسات (أو النظم) جميعها^(٣٦). فالتربية أداة التقدم فى المجتمع: فهى أولاً، أداة لتحقيق الفرصة للتكافؤ بين أفراد المجتمع. وهى

ثانياً، أداة لوضع المناسب منهم فى المكان المناسب. ثم هى ثالثاً، أداة لتطبيع الصغار اجتماعياً وغرس قيم الكبار وثقافتهم فيهم، فتحقق التماسك والتكامل بين قوى المجتمع وقطاعاته المختلفة. ورابعاً، هى أداة المجتمع لإعداد القوى، والحفاظ على مصدر الطاقة البشرية فى المجتمع. والتربية فى هذا السياق أداة محاللة تقوم بوظيفتها فى إطار العلاقة الوظيفية التى تقوم بين المؤسسات المختلفة فى المجتمع. وقد انتشر التعليم، وتوسعت رقعة كاستجابة لمطالبات التقدم الصناعى والتكنولوجى فى المجتمع.

ووفق هذه الرؤية النظرية للتربية، اتجه البحث العلمى فى التربية للدراسة المجالات الآتية وتركز حولها:

١- دراسة كفاية وإنتاجية النظم التعليمية.

٢- دراسة تكافؤ الفرص التعليمية.

٣- المائد الاقتصادى للتعليم.

٤- دراسة واصلاح المناهج وطرق التدريس.

٥- دراسة توسع وتطوير التعليم الفنى^(٣٧).

والبحث فى هذه المجالات يقوم على مفهوم النزعة العلمية، فالعلم يقوم على، ويهدف إلى، تحقيق الضبط والتنبؤ، وذلك باستخدام مناهج وطرائق التحليل الامبريقي فى القياس والاحصاء. وتنطوى النزعة العلمية أيضاً على فكرة مؤداها أن العالم، فى العلم الاجتماعى، محايد وموضوعى، تماماً مثل العالم فى العلم الطبيعى^(٣٨).

والاتجاهات الوظيفية التقليدية، تعتبر هي العلم السائد الآن في علم اجتماع التربية، لكنه علم يعاني أزمة: ذلك أن الرؤية التوازنية لم تساعد هذه الاتجاهات في تفسير مشكلات الفقر، والبطالة، والاعترا ب، التي تزايدت رغم تزايد التوسع في التعليم، ورغم تزايد التكافؤ النسبي في الفرصة التعليمية^(٢٩) ومع ذلك فمزال هذا العلم هو السائد في علم اجتماع التربية^(٤٠).

ثانياً: الاتجاهات الصراعية الامبريقية:

Emptical-Conflict Paradigm

ويتحدد هذا اليردايم نظرياً بمتغيرين: «التوازن» كمتغير يحدد الوجهة النظرية في تفسير الواقع الاجتماعي والتحليلية الامبريقية كمتغير يحدد ويفسر نمط اهتمام المعرفة العلمية في اليردايم.

وتشمل الاتجاهات الصراعية الامبريقية على مجموعة من النظريات هي: النظرية التطورية، والتطورية الجديدة، والصراعية المحافظة، والوظيفية الجديدة، والفيبرية الجديدة (نسبة إلى ماكس فير).

وتكمن أهمية الاتجاهات الصراعية الامبريقية في معالجتها للنقائص النظرية التي أوضحتها أزمة الستينات (التمثلة في الحركات الطلابية والشعبية والتحريرية التي اجتاحت العالم أجمع في الستينات، وما تواكب معها من مشكلات بطالة وفقر ..) في التيار الوظيفي التقليدي^(٤١). فالنظريات الصراعية الامبريقية تأخذ بمفهوم الصراع وتقره - عكس الاتجاهات الوظيفية - كوجه آخر ضروري (ومكمل) للتوازن والصراع

ينطوى على تطور، لاستبعاد عناصر الضعف في الظاهرة الاجتماعية، وإرساء علاقة وظيفية جديدة بين جوانبها المختلفة، كما تقول بذلك النظريات التطورية، أو قل أن الصراع ينطوى على التحطيط Modernization فالصراع دائماً بين العناصر القديمة، والعناصر الجديدة، المتقدمة، كما تقول التطورية الجديدة^(٤٢). والصراع كما تفهمه هذه النظريات صراع جزئى، صراع على المصالح فى مؤسسات المجتمع المختلفة، الدولة، الحزب، المؤسسات، البيروقراطية ... ويمكن تحديد مفهوم الصراع كما يلي:

١- محور الصراع هو السلطة، داخل المؤسسات الاجتماعية المختلفة.

٢- والصراع دائماً فى مجال محدد.

٣- ولذلك يوجد فى المجتمع دائماً عدة صراعات مختلفة الأشكال فى وقت واحد.

٤- والصراع هنا ليس خلافاً وظيفياً كما تقول الاتجاهات الوظيفية، إن الصراع هام، فله وظيفة «وظيفية» تؤدى إلى تماسك المجتمع وتكامله^(٤٣).

والترية فى سياق هذه الرؤية - الصراعية الوظيفية - إن صح التعبير - تنطوى على صراعات كثيرة، وهى نفسها موضوع صراع. فالتوسع التربوى لم يكن استجابة لمطالب التوسع الصناعى، لكنه استجابة لمطالب القوى الاجتماعية المختلفة، كمحصلة لصراع المصالح الناتج عن التوسع الصناعى، بلغة الفيربين^(٤٤)، أو لمطالب قوى التجديد والتحديث، بلغة النظرية التطورية الجديدة، لكن هذا الصراع حول الترية، إنما يتم فى إطار التقدم

المتوازن للمجتمع. ومن ثم فالتغير الاجتماعي يتم في هذا الإطار. والعالم الاجتماعي والتربوي عليه أن يتعامل مع بنية الصراع الاجتماعي حتى يستطيع أن يضع مخططاته في سبيل إحداث التغير وتوجيهه وضبطه.

التغير الاجتماعي في هذا الإطار يصبح نوعاً من «الهندسة الاجتماعية» كما يحلو القول لكارل بوبر. وهي مسألة تحافظ في النهاية على البنية الأساسية لعلاقات المجتمع القائم. وهذا هو وجه المحافظة Conservation الكامن في طيات هذه الاتجاهات النظرية.

وفي ضوء هذه الرؤية الاجتماعية، فالبحث التربوي يدور حول دراسة المجالات الآتية:

١- تحديث مناهج ونظم التعليم، وتحديد كفاءتها في تحقيق عملية التحديث^(٤٥).

٢- دراسة نمط وبنية السلطة في المدرسة وأشكال الصراع حولها.

٣- دراسة بنية التنظيم المدرسي (الرسمي وغير الرسمي) وعلاقات القوى فيه^(٤٦).

٤- العلاقة البنوية بين «التنظيم المدرسي» وجماعات المصالح المختلفة خارج المدرسة^(٤٧).

ونظرة أصحاب الاتجاهات الصراعية - الامبريقية للبحث العلمي في التربية والبحث العلمي عموماً هي نظرية أصحاب الاتجاهات الوظيفية التقليدية، حيث يستخدمون نفس طرائق وأدوات القياس الامبريقية الظاهرة

موضوع الدراسة. وقد يختلف الفيبيريون في اتجاهاتهم المنهجية حيث يتجهون نحو التأويل^(٤٨)، لكن الجميع داخل الاتجاهات الصراعية هذه يتفقون - كما يتفق الوظيفيون - على أن العلم يقوم على الحيادية والموضوعية والضيظ والتنبؤ.

ثالثاً: الاتجاهات التحليلية - الرمزية: Analitic-Symbolic Paradigm

يتحدد هنا البيردايم، كما هو واضح في المربع رقم (٣) في الشكل التوضيحي، من متغيرين: «التوازن» كمتغير يحدد الوجهة النظرية في تفسير الواقع الاجتماعي، «والفهم التأويلي» كمتغير يحدد نمط العلم الاجتماعي ووجهة الاهتمام في إنتاج المعرفة.

ويشمل هنا البيردايم مجموعة الاتجاهات النظرية الرمزية: الظاهرانية Phenomenology والاثنوميثودولوجي Ethnomethodology والتفاعلية الرمزية Symbolic Interactionism. وتوجد دائرة اتفاق كبيرة جداً بين هذه النظريات في وجهة البحث ومنهجه ومجالاته: اتفاق إلى درجة كما يقول R. Meighan - «يصعب فيها التفرقة بينها في علم اجتماع التربية»^(٤٩).

وهذه النظريات ليس لديها مسلمات صريحة حول مقولة التوازن في المجتمع، لكنها تتفق على هذه المقولة ضمناً. فالواقع الاجتماعي هو واقع يقيمه الأفراد إبان تفاعلهم في مواقف الحياة اليومية. والمشكلة الرئيسية التي يتفق عليها أصحاب هذه الاتجاهات هي دراسة التعريفات Defintons، والمعاني Meanings والافتراضات Assumptions التي توجد في وعي الناس،

ويأخذونها مأخذ التسليم Taken for granted لكنها في نفس الوقت تحدد نمط حياتهم، وتصرفاتهم اليومية، ولا تهدف الاتجاهات التحليلية الرمزية إلى معرفة هذه الأشياء فقط، بل أيضاً تهدف إلى معرفة كيف يصنعها الناس، وكيف يتوصلون إلى وضع قواعد التفاعل اليومي، وكيف يؤثر كل ذلك بدوره فيهم، ويشكل سلوكهم في مواقف الحياة اليومية^(٥٠).

ومجال البحث التربوي، وفقاً لهذه الرؤية النظرية، كما يراه أصحاب الاتجاهات التحليلية الرمزية، هو دراسة التعريفات والمعاني والافتراضات التي يقوم عليها العمل التربوي، وكيفية تكوينها في مواقف الحياة اليومية داخل المدرسة والفصل الدراسي. ومهمة السيولوجي هنا هي كشف وتحليل تلك المعاني والافتراضات التي أخذت مأخذ التسليم. لكنها في نفس الوقت هي التي تشكل العمل التربوي وتحدده ومهمة السيولوجي هنا في مجال التربية، ليس كما يفعل أصحاب الاتجاهات الاميريقية بأن يسلّم بالتعريفات والمعاني السائدة في عقول العاملين في الحقل التربوي وأخذها منهم خلال تحليلات اميريقية «زائفة»، إنما السيولوجي هو الذي يصنع مفاهيم الحقل التربوي والمعاني التي توجهه مرة أخرى من خلال المشاركة والمعايشة والتفاعل اليومي. فحين يتبين للناس أن المعاني والتعريفات والمفاهيم التي توجه حياتهم إنما هي من صنعهم، وتم بناؤها اجتماعياً، حيثذ سيسهل تفسيرها وتعليل مسارها^(٥١).

والعلم الذي يؤمن به أصحاب هذا الاتجاه، هو التحليل الرمزي القائم على الفهم والتأويل. والطرائق والوسائل العلمية هي التي تمكن السيولوجي من ذلك: ومن أهمها الملاحظات، والملاحظة المشاركة،

والمقابلة. وهم يتقنون أشد الانتقاد الاتجاهات العلمية الامبريقية بوصفها ضد طبيعة الظاهرة الإنسانية الحية.

لكن هذه الاتجاهات التحليلية الرمزية، محدودة بدراسة سيمولوجية الحياة اليومية Microsociology وليس واردا لديها دراسة البنية الاجتماعية في المجتمع الكبير. وبالتالي تخرج عنها امكانية إدراك العلاقة بين ما يدور داخل المدرسة والعلاقات البنيوية خارجها. وبالتالي ينوه عنها تفسير لماذا تظهر معاني وتسيطر داخل المدرسة، ولماذا لم تظهر أو تسيطر معاني أخرى سواها؟ وهنا تكمن المحافظة Conservatism في هذه الاتجاهات .. إذ هي تفتح الباب أمام استمرارية البنيوية القائمة في المجتمع، التي تتجاهل دراستها أو فهمها^(٥٢).

وعلى أى الأحوال فقد اتسعت شهرة أصحاب الاتجاهات التحليلية الرمزية. وأصبحت أعمالهم من الأهمية بحيث لا يمكن لأى دارس فى علم التربية أن يتجاهلها^(٥٣). ليس هذا فحسب، بل أن أعمال هذه المدرسة قد دفعت بنمو العلم، الأمر الذى ظهر واضحا فى نشأة «علم اجتماع التربية الجليدة»، الذى سنتناوله حينما نتناول الاتجاهات التالية:

رابعاً: الاتجاهات النقدية الرمزية: Critical-Symbolic Paradigm

يتحدد هذا البيردايم، كما هو واضح فى الرسم التوضيحي (مربع رقم ٤) من متغيرين: متغير «الصراع»، يعبر عن الوجهة النظرية فى تفسير الواقع الاجتماعى، ومتغير «الفهم والتأويل»، كمحدد لتفسير اهتمام المعرفة.

ويشمل هذا البيردايم الاتجاهات التى يطلق عليها مصطلح «علم

اجتماع التربية الجديد. وظهر هنا المصطلح لأول مرة عام ١٩٧١ في العمل الذى قدمه يوج، ويحتوى على عدد من الدراسات التى تبين وجهة العلم، اجتماعياً ومعرفياً^(٥٤). وأهم أعلام هذا الاتجاه إلى جانب يوج، جوريت، وهوتى^(٥٥).

وعلم اجتماع التربية الجديد يمتد بأصوله النظرية إلى الفينومينولوجى والاثنوميثودولوجى، والتفاعلية الرمزية. لكن أصحاب علم اجتماع التربية الجديد من أشد نقاد هذه الاتجاهات التحليلية الرمزية التى نشأوا من خلالها. وأهم الانتقادات التى يوجهونها إلى التحليلية الرمزية هو اغفالها لبنية المجتمع الكبير، ومن ثم عجزها عن ربط ما يدور داخل المدرسة مع ما يدور خارجها، ولإيجاد تفسير لبنية المجتمع الكبير، ولإيجاد تفسير لبنية التفاعل اليومى داخل المدرسة. ويوضح يوج فى مقدمته ١٩٧١ أهمية التحليلات التى تقدمها الاتجاهات الراديكالية الماركسية والفيبرية للاستاد عليها فى تفسير المعانى والتعريفات التى تسود داخل المؤسسات التعليمية^(٥٦). وهذه الاتجاهات الراديكالية هى التى تربط عملية التفاعل، وصنع المعانى والتعريفات، والمعرفة، داخل المدرسة مع بنية الصراع والعلاقات البنيوية خارج المدرسة.

والمشكلة الرئيسية، التى يثيرها علماء اجتماع التربية «الجديد» هى مشكلة المعرفة. فاختيار المعرفة، وتنظيمها وتوزيعها داخل المدرسة إنما يتم وفقاً لمبادئ الصراع الاجتماعى فى المجتمع الكبير خارج المدرسة. والمعرفة، ليست مسألة فنية، كما ينظر إليها أصحاب الاتجاهات الوظيفية، بل هى بالأحرى مسألة اجتماعية سياسية.

والعلم هنا، علم تأويلي، بالأساس الأول، مثلما هو في التحليلية الرمزية. لكن الفارق هنا أن علماء اجتماع التربية «الجديدة» يعتبرون العلم الجيد هو العلم الذي يربط بين التحليلات في المستوى Macrosociology وبين التحليلات في المستوى Microsociology فيسدون بذلك فجوة أحدثها علم الاجتماع التقليدي (الماركسي والوظيفي من جهة) والاتجاهات التحليل الرمزي من جهة أخرى):

الاتجاهان الأول، اتجاهاً نظريان بنيويان Microsociology والاتجاهان الآخران، اتجاهاً نظريان تأويليان Macrosociology وهذا الانفصال بين هذين العلمين أدخل يفهم كلية الظاهرة الاجتماعية^(٥٧).

خامساً: الاتجاهات النقدية التحويلية: Transitional- Critical Paradigm

يتحدد هذا البيردلهم كما هو واضح في المربع رقم (٥) في الرسم التوضيحي، من متغيرين متغير الأثران، وهو يحدد وجهة التفسير السوسيولوجي للواقع الاجتماعي. ومتغير النقد، وهو يحدد اهتمام المعرفة في النشاط العلمي.

ويشمل هذا الاتجاه النظريات الوظيفية الراديكالية، ونظرية الإحياء الثقافي^(٥٨).

وتسلم هذه الاتجاهات مع الاتجاهات الوظيفية التقليدية بمفهوم التوازن كمبدأ مفسر للواقع الاجتماعي، كما تستعمل نفس مفردات التفسير التي تستعملها الوظيفية التقليدية (التكامل، الوظيفة، التمايز ... إلخ) لكن وجهة الاختلاف بينهما هي في: توجه العلمي. فالاتجاهات النقدية التحويلية تتجه

إلى إحداث نوع من التحويل الاجتماعي فى إطار التوازن Socialtransition والنموذج الأصيل لمثل هذا التوجه فى الفكر الاجتماعى يتجسد فى المدرسة السانسيمونية^(٥٩). فالتوجه العلمى يهدف إلى كشف معوقات التحويل الاجتماعى الكامنة فى النظم التعليمية (الوظيفية الراديكالية) أو الكامنة فى الثقافة (بحسب نظرية الإحياء الثقافى) وذلك يفرض التخلص منها. ولذلك نجد فى أعمال سمونز وهامق نموذجاً لهذا التوجه. فأعمال كل منهما تكشف لنا عن معوقات فكرية وبنوية داخل المجال التربوى تسد عملية التقدم والتغير، وخاصة فى البلاد النامية. كذلك تعتبر أعمال ولاس نى كشفها عن نمط الثقافة القديم المعوق للتقدم والتغير، ثم كشفها لآليات هذه الثقافة هو نوع من أنواع التثوير السانسيمونى. لكن ممكن النقد فى نظرية ولاس وغيره من النظريات التى تسير فى اتجاه النقد التحويلى أن الثقافة دائماً عندهم شئ مستقل عن البنى الاجتماعية والسياسية، ولكن يعيش فى وعى الأفراد وبشكل سلوكهم وتصرفاتهم. ومفهوم استقلال الثقافة جاء إليهم نتيجة عزل الثقافة عن عملية الصراع الاجتماعى الدائر فى المجتمع.

والعلم هنا عند أصحاب الاتجاهات النقلية التحويلية علم تأويلى، أكثر منه امبريقي. فأعمال سيمونز وهامق جميعها تنظير وإعادة تنظير لبيانات امبريقية يكم جميعها فى أبحاث امبريقية .. غالباً قام بها الوظيفيون التقليديون. ولذلك فهذا الاتجاه أقرب إلى أصحاب الاتجاهات النقدية فى فهمهم لمعنى العلم.

سادساً: الاتجاهات النقدية الراديكالية:

تحدد الاتجاهات النقدية الراديكالية في المربع رقم (٦)، كما يتضح من الرسم "١" ضيحي، بمتغيرين: متغير «الصراع»، وهو يحدد الوجهة النظرية في تفسير الواقع الاجتماعي. ومتغير «التحرير النقدي» كمحدد لنمط اهتمام المعرفة في الممارسة العلمية.

وتشمل هذه الاتجاهات النقدية الراديكالية، النظرية الماركسية التقليدية في التربية، كذلك النظريات التي تعبر عن الماركسيات الجديدة، أو اليسار الجديد بوجه عام، مثل نظرية رأس المال الثقافي ونظرية الاقتصاد السياسي، والنظرية النقدية، والاتجاهات التحريرية (عند فريو واليتش وغيرهما) (٦٠).

ورغم وجود اختلافات بين نظريات الاتجاه النقدي الراديكالي إلا أن هناك دائرة اتفاق كبيرة حول كثير من القضايا. فجميع النظريات، تتفق حول وجود الصراع الاجتماعي، وأن ثمة قوة أو طبقة مهيمنة، تحاول الحفاظ على مصالحها وبنية علاقات الاستغلال القائمة في المجتمع. وأن التربية أداة مهيمنة، وقهر، وتغريب، (اليتش ونظرية الاقتصاد السياسي) ووسيلة للمحافظة على بنية التفاوت الاجتماعي القائم (نظرية رأس المال الثقافي).

إن هذه الاتجاهات النقدية تتخذ خطاً نقدياً في ممارستها للعلم. فالعلم يهدف إلى دراسة بنية الثقافة والعلاقات الاجتماعية داخل المدرسة وخارجها بغية اكتشاف عوامل القهر والسيطرة التي تكبل قنرات الإنسان وطاقاته، وكيفية التخلص منها، لمساعدة الإنسان وتمكينه من تحرير نفسه، وبناء مجتمع إنساني أرحب (٦١).

خاتمة

حاولنا في الدراسة السابقة أن نقدم مخططاً طبولوجياً لتصنيف نظريات علم اجتماع الترية. والتصنيف الطبولوجى هو كما ذكرنا من قبل على لسان هوبر «جهد نظرى» .. وقد أردنا من هذا الجهد تحقيق بعض الأهداف الآتية:

١- يمكن أن يقدم لنا التصنيف الطبولوجى صورة مبسطة كلية وشاملة للنظريات المتضاربة والمتعددة فى علم اجتماع الترية.

٢- الطبولوجى هو فى النهاية وضع تعريفات لمجموعة من الأبعاد والمتغيرات التى تعبر عن الخصائص المتكررة فى مجال معين لبناء النمط المثالى وحدة التصنيف. وصدق هذه الأبعاد والمتغيرات رهن بالبحث النظرى المتواصل. والطبولوجى الذى تقدمه هنا يفتح باب المناقشة النظرية والفلسفية حول العلم (علم اجتماع الترية) للتحقق من هذه الأنماط - المثالية - التى قلناها هنا، وذلك بمزيد من البحث والتمحيص فى النظريات موضوع التصنيف. وقد أوردنا معايير الحكم فى الجزء الأول من الدراسة.

٣- إن هذه المناقشة النظرية التى ندعو إليها، ينبغى أن تتسحب على علم اجتماع الترية ونظرياته فى مصر والوطن العربى: ما هى الجهود التى تمت فى مسار نمو العلم فى وطننا العربى عامة ومصر خاصة؟ وإلى أى حد تبتعد هذه الجهود، أو تقترب من المسارات النظرية فى العالم

الغريبى - كما يوضحها المخطط التصنيفى الذى تقدمه هذه الدراسة؟
... ولماذا؟

٤- أن انطبيولوجى المقترح هنا ليس فقط أداة رصد وتبسيط لواقع النظريات فى علم اجتماع التربية ... فالطبيولوجى ليس أداة تصنيف فقط، بل أيضاً أداة تفسير. ولذلك نهدف هنا أن نقدم أداة يمكن استخلاصها فى نقد وتحليل نظريات العلم. فالأبعاد والمتغيرات التى بنيت عليها الأنماط التصنيفية الستة فى الطبيولوجى هى نفسها معايير تحليل نقدية للنظريات، تفسر بنيتها المعيارية، وتحدد مسار توجهاتها الاجتماعية والسياسية والمعرفية.

٥- أن الأنماط التصنيفية paradigms التى قدمناها فى الطبيولوجى المقترح، إنما تهدف إلى إبراز التشابهات والاختلافات بين المجموعات العلمية المختلفة العاملة فى ميدان علم اجتماع التربية وهى من هذه الوجهة - أى الأنماط التصنيفية - أداة تقيم قنوات اتصال للحوار الفكرى، وتفتح الباب للتعرف على نقاط التلاقى والاختلاف تعرفاً واعياً .. وذلك يهيئ مناخاً علمياً من التسامح الفكرى والديمقراطى، الضرورى لنمو العلم، والبحث العلمى.

٦- وفى النهاية، إن النمط التصنيفى، فى الطبيولوجى، لا يوجد ولا يتجسد فى أى نظرية حرفياً .. إن النمط التصنيفى، يظل صورة نظرية - كما يقول ماكس فيبر - يتخلفها الباحث عوناً له فى إثبات بعد أو قرب الحالات الفردية (أى نظرية ما) عن هذه الصورة المثالية.

الهوامش والمراجع

(١) حقيقة تمت محاولات كثيرة فى علم اجتماع التربية لتصنيف نظريات العلم. لكن معظم المحاولات جاء فى شكل قسمة ثنائية على غرار ما كان متبعاً فى تصنيف نظريات علم الاجتماع - فى ميقاته العلم. فهكنا جاءت محاولة برديستين عام ١٩٧٤ فى علم اجتماع التربية تابعة لمحاولتى دلو ١٩٧٠ وهورتون ١٩٦٦. وعلى غرار هذه القسمة الثنائية التقليدية جاءت أيضاً محاولة ريد ١٩٨٠، فى مقسم نظريات علم اجتماع التربية حسب وجهتها البحثية المنهجية: نظريات تقوم على النهج البنوي، ونظريات تقوم على النهج التطويري. والجزء الثانى من هذه الدراسة يتعرض لتقد الثنائية فى التصنيف، ورفض الأخذ بها. والمحاولات التى ذكرت سابقاً، بالترتيب، هى:

- B. Bernstein, "Sociology and the Sociology of Education: A Brief Account", in J. Rex, *Approaching to Sociology*, (London: Routledge and Kegan Paul), 1974: pp. 6 - 12.
- A. Dawe, "The Two Sociologies". *British Journal of Sociology* (Vol. 11, No. 2) 1970: pp. 207 - 218.
- J. Horton, "Order and Conflict Theories of Social Problems *American Journal of Sociology*, (Vol. 11, No. 6) 1966: pp. 701 - 713.
- I. Red, *Sociological perspectives on School and Education*, London: Open Books) 1980: p. 8.

(٢) محاولة بولستن محاولة قامت على القسمة التقليدية أيضاً. لكن أهميتها تكمن أنه تأثراً بمحاولة هورن (المصدر السابق) قد استعمل مفاهيم سيولوجية جعلت قسمته أكثر وضوحاً من غيره انظر:

- R. Paulston, *Conflicting Theories of Social and Educational Change*, (Pittsburgh: University of Pittsburgh) 1976.

(٣) تأتي أهمية محاولة بيكرت في أنها أقيمت على مفاهيم مدرسة فونكهورت النقدية التي قسمت العلوم إلى ثلاثة أنماط رئيسية، سيأتي شرح ذلك فيما بعد. وعلى ذلك أتت محاولة بيكرت في شكل طيولوجي ثلاثي. ولذا أعطينا له أهمية خاصة انظر:

- T. S. Pop Kewitz, "Paradigms in Educational Science: Different Meanings and Purposes to Theory", *Journal of Education*, (Vol. 162, No. 1) 1980: pp. 28 - 46.

(٤) نحى بالتهج النقدى ذلك للتهج المتعارف عليه عدد علماء اجماع المعرفة التقديين
المثال:

- R. Bernstein, *The Structuring of Social and Political Theory*, (New York: harcourt and Brace Javaovich) 1976.

- M. Fay, *Social Theory and Political Practice* (N. Y.: Holmes and Meier Publisher) 1975.

(5) J. McKinney, *Constructive Typology and social Theory*, (N. Y.: Appleton Century Croft) 1966: p. 15.

ولأهمية الطيبولوجى بصفة عامة أنظر المرجع التالى ويحتوى على إشارة إلى عدد من المراجع الهامة فى هذا الموضوع:

- H. Nowotny, "The Uses of Typological procedures in **Qualitative Macrosociological Studies**, "Quality and Quantity, (Vol. 5, No. 1) 1971: pp. 3 - 38.

(6) V. Capecchi, On the Definition of Typology and Classification in Sociology", **Quality and Quantity**, (Vol. 2, No. 1 - 2) 1968: pp. 9 - 30.

وقد قدم هذا المرجع مناقشة وافية لتعريفات ماكس فيبر للطيبولوجى، وقد استخلصنا منها هذا التعريف الذى قدمنا فى دراستنا: أنظر خاصة من ص ١٧ - ٢٠ من ذلك المرجع السابق.

(7) P. F. Lazarsfeld "Philosophy of Science and empirical Science", In P. Nagel et. al., **Methodology and Philosophy of Science**, (Stanford University Press) 1962: pp. 463 - 473.

(٨) «الاختزال» هو منهج يقوم على انتقاء عدد معين من مجموعة متغيرات وفى بناء الطيبولوجى فإن هذه للتحيزات هى التى تميز عن الخصائص التكرارية المميزة للظواهر موضوع الدراسة.

Ibid., p. 464.

(9) Capecchi, op. cit., p. 16.

- (10) E. L. Hopper. A Typology for Classification of Educational "Systems", in J. Karabel & A. H. Halsey, **Power and ideology in Education**, (N. Y.: Oxford University Press) 1977; ~ 153 - 166.

(١١) للمعير الثلاثة الأولى جاءت عند المعيار الرابع فقد قال له كارل هاميل:

Machinney, op. cit.

- K. Hempel, **Aspects of Scientific Explanation**, (N. Y.: Free Press) 1965: p. 156.

- (12) T. Kuhn, **The Structure of Scientific Revolution**, 2nd ed. (Chicago: University of Chicago Press) 1970.

(١٣) نشير هنا إلى تلك المناقشات التي دارت بين لعيف من علماء الاجتماع وعلماء اجتماع المعرفة حول مفهوم كونه الـ Paradigm وامتكانية استخدام هذا المفهوم في العلوم الاجتماعية لمواجهة هذا الحول على سبيل المثال:

- R. A. Friedricks, **Sociology of Sociology**, (N. Y.: The Free Press) 1970: Isa Chpt.

- R. Bernstein. op. cit., pp. 82 - 104.

- N. Perry, "A Comparative Analysis of paradigm Proliferation **British Journal of Sociology**, (Vol. 28) 1977: pp. 38 - 50.

(١٤) أخذ على توماس أنه استخدم تعريفات متعددة لمعنى هذا المصطلح (Paradigm)، لكن ما نفيه نحن هو ما أوردناه عند هذه النقطة من معنى لهذا المصطلح. أنظر:

T. kuhn, op. cit., p. 175, 178, 10.

(١٥) ومن هنا التعريف السابق نجد أن هناك صعوبة في ترجمة مصطلح Paradigm فهو ليس نموذج Model. فمعنى النموذج لا يستقيم مع المعنى الذى أورده كون، وأوردناه نحن في هذا النقطة من الدراسة. فالبيروايم اتجاه فلسفى كونى - علمى يتضمن اتفاق مجموعة من العلماء عليه، وهم لا يناقشون مسلمته ويوجه البحث العلمى نوجيهاً محدداً. البيروايم إذن أكثر شمولاً من معنى النموذج. ولذلك أقرنا إبقاء المصطلح فى التعريف العربى له حتى نجد له ترجمة عربية تقابل هذا المعنى. وقد نستعمل كلمة اتجاه نظرى للتعبير عنه.

(١٦) لنناقشة هذه النظرة النقدية للعالم الاجتماعى «على أنه ذو بنية معيارية»، وتوضح جوابها، أنظر:

- D. philip, "Paradigms, Falsification, and Sociology, *Acta Sociological*, (Vol. 16) 1973: pp. 13 - 30.

- H. Strasser, *Normative Structure of Sociology: Conservative and Emancipatory Themes in Social Thought*, (London: Routledge & Kegan Paul) 1976: p. 12.

(17) I. Kuhn, op. cit., p. 4, 44, 151, 169, See also pp. 81 - 84.

(18) N. Perry, op. cit., p. 40.

(19) G. Rotzer, *Sociology: A Multiple Paradigm Sciechee*, (Boston: Allyn and Bacon) 1975.

(20) T. Bottomore, "Competing Paradigms in Macro-Sociology
Annual (Review of Sociology), (Vol. 1) 1975: pp. 191 - 201.

(21) R. Paulston, op. cit., pp. 1 - 3.

(22) Ibid.

(23) Ibid., p. 5.

(24) Ibid.

(25) P. Corrigan, "Dichotomy is Contradiction", **The Sociological
Review, (Vol. 23, No. 2) 1975: pp. 211 - 243.**

(٢٦) هذه النظرية الصراعية التي يقول بها دهرينورف وكونزو في علم الاجتماع، وكونو في علم اجتماع التربية، ترى أن الصراع هو الوجه الآخر للتوازن والوظيفية. وهذه النظرية هي فقط تعديل لما يعتقدون أنه خطأ الوظيفية التقليدية. فجاء هذا التعديل كنوع من أنواع نقاذ الفكر المحافظ. أنظر:

- R. Dehredorf, "Toward a Theory of Social Conglict", **The
Journal of Conflict Resolution, (Vol. 9) 1958: pp. 170 - 83.**

- L. Coser, **The Function of Social Conflict**, (N. Y.: Free Press)
1956.

- R. G. Corwin, **A Soiology of Education**, (N. J.: Prentice-Hall,
Inc.) 1965.

(٢٧) نظرية الإحياء الثقافي هي نظرية في التجديد الثقافي وأشبه بدعوة تنويرية لتجديد الثقافة، حتى يتم تغير اجتماعى فى المجتمع ومن أهم دعامتها فى علم اجتماع التربية.

- A. F. C. Wallace, "Schools in Revolutionary and Conservative Societies", In F. Lanni & Storey (eds.), **Cultureal Relevance and Educational Issues**, (N. Y.: Little Brown) 1973: pp. 230 - 49.

(28) K. O. Apel, "Type of Social Science in the light of Human Interest of Knowledge", **Social Research**, (Vol. 44, No. 3) 1977, pp. 425 - 470.

(30) Popkewitz, op. cit.

(31) H. Mehan, **Learning Lessons: Social Organization in the Classroom**, (Mass: Harvard University Press) 1979.

(32) R. Dale, "Phenomenological Perspectives and the Sociology of the School", in Flude & Ahier (eds.), **Educability Schools and Ideology**, (N. Y.: John Wiley and Sons) 1974: pp. 53 - 69.

- M. Young, (ed.), **Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education**, (London: Collier-Macmillan) 1971.

(٣٣) حسن البيلالى، «تحرير الإنسان من الفكر التربوى، دراسة فى نشأة الاتجاهات النقدية فى علم اجتماع التربية للماصرة» - مؤخر الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام والمتخذ فى القاهرة فى الفترة من ٢ - ٥ إبريل ١٩٨٤.

(٣٤) يجدر الإشارة هنا إلى أن دراسة «ستراسر» في البنية المعيارية لعلم الاجتماع، قد ساهمت في تكوين فكرة دمج البعدين لكن تظل خلافات جوهرية بين تحديد الأبعاد التي استخدمت في دراستها وأبعاد «ستراسر» وتقسيمه الرباعي لنظريات علم الاجتماع العام الكلاسيكية. أنظر:

- H. Strasser, op. cit., pp. 9 - 21.

(٣٥) بالإضافة إلى عرض فكرة اجمالية عن كل اتجاه، فإننا سوف نشير عند مناقشة كل اتجاه، إلى أهم الأعمال التي تمثل هذا الاتجاه، والتي ظهرت في الشكل رقم (١) الموضح لبناء الطيولوجي.

(٣٦) في تلخيص الرؤية النظرية تجاه الواقع الاجتماعي وعلاقة التربية بالمجتمع، في الاتجاهات الوظيفية التقليدية أنظر:

- Paulston, op. cit., pp. 3 - 7.

- Philip Wexler, **The Sociology of Education: Beyond Equality**, (Indiana: The Bobbs Merrill Comp. , Inc.) 1976.

- J. Karabel and A. H. Halsey, "Educational Research: A Review and an Interpretation" in Karabel and Halsey (eds.), op. cit., pp. 8 - 15.

(37) p. Wexler, op. cit., p. 11.

(38) R. Sharp & A Green, **Education and Social Control**, (London: Routledge & Kegan Paul) 1975: pp. 4 - 5.

(٣٩) لن تتوسع هنا في النقد الاجتماعي لهذه الاجتماعات، فلنلك دراسات خاصة. أما في

هذه الدراسة فقد اكتفينا بالنقد على المستوى وبالمعنى الكانتي Kantianian

Critique بمعنى فحص وجهات النظر ومركباتها وعناصرها.

وعلى أى الأحوال للتعرف على النقد الاجتماعي الوظيفي التقليدي بالتفصيل أنظر

دراسات «تحرير الإنسان في الفكر التربوي للشار إليها سابقاً».

(٤٠) مازالت الوظيفة التقليدية هي العلم السائد في مجتمعات العالم الثالث والعالم المتقدم.

حتى في البلدان الاشتراكية (الشرقية)، فاللركسية هناك أخذت طابعاً يمكن أن نطلق

عليه مجازاً «الاشتراكية الوظيفية».. ذلك أنها تتفق مع التيار الوظيفي على كل هذه

القضايا أو معظمها ... كما تهدف إلى نفس ما تهدف إليه الوظيفة التقليدية في

النهاية: الحفاظ على الأوضاع القائمة في مجتمعاتها. - وأهم الأعمال الممثلة لهذه

الاجتماعات الوظيفية كما ورد في الشكل رقم (١)، هي:

- T. Parson, "The School Class as Social System" **Harvard Education Review**, (Vol. 29, No. 4) 1959: pp. 297 - 318.
- R. Dreeben. "The Contribution of Schooling to the Learning of Norms", **Harvard Education Review**, (Vol. 37, No. 2) 1967: pp. 211 - 237.
- D. Adams & R. M. Bjork. **Education in Developing Areas**, (N. Y.: David McKay) 1971.
- D. S. Bushnell & D. Rappaport (eds.), **Planned Change in Education: A Systems Approach**, (N. Y.: Harcourt, Bracc, Jovanovich) 1971.

- T. W. Schultz, "Investment in Human Capital", **American Economic Review**, (Vol. 51) 1961: pp. 1 - 17. Also in Karabel & Halsey, op. cit., pp. 313 - 324.
- F. Harbison and C. A. Myers, **Education, Manpower and Economic Growth: Strategies of Human Resource Development**, (N. Y.: McGraw-Hill Book Cop.) 1964.

(٤١) حسن البيلالوي، مرجع سابق.

(٤٢) لمزيد من الاتجاهات التطورية الجديدة، التي يمكن أن نطلق عليها نظريات التحديث، أنظر:

- S. N. Esientadt, "Transformation of Social political and Culture Order", in Eisenstadt (ed.), **Comparative Perspective of Social Change**, (Boston: Little Brown and Comp.) 1968: p. 257.

(43) L. Coser, op. cit.

(44) R. Collins, "Some Comparative Principles of Educational Stratification, **Harvard Education Review**, (Vol. 47, No. 1) 1977: pp. 1 - 27.

(45) Y. A. Cohen "Schools and Civilization States", in J. F. Fischer, ed.), **Social Science and the Comparative Study of the Educational Systems** (Scranton, P. A.: International Textbook Comp.) 1975: pp. 88 - 147.

(46) R. G. A. Corwin, op. cit.

(47) Ibid.

(٤٨) لمعرض وجهة النظر القيمرية الجدلية فى علم اجتماع التربية بالتفصيل ، مع قائمة مراجع أنظر:

- R. King, "Weberian Perspectives and the Study of Education"
British Journal of Sociology of Education (Vol. 1, No. 1)
1980: pp. 7 - 23.

(49) R. Meighan, **A Sociology of Education**, (London: Holt, Rinehart and Wintson) 1981: p. 227.

(50) Ibid., pp. 227 - 228.

(51) Ibid., pp. 228 - 234.

(٥٢) ومن أهم الأعمال التى تمثل هذه الاتجاهات التحليلية

- R. Bernstein, op. cit., pp. 15 - 170.

ولنقد هذه الاتجاهات التحليلية الرمزية فى علم اجتماع التربية أنظر:

- R. Sharp & A. Green, op. cit., Chpt. 2.

(٥٣) ومن أعمال الأعمال التى تمثل هذه الاتجاهات التحليلية الرمزية بالإضافة إلى ما ذكر سابقاً:

- R. Dale, op. cit.

- H. Garfinkle, **Studies in Ethnomethodology**, (Prentice-Hall) 1967.

- H. Mehan, op. cit.

- D. Hargreaves, **Social Relations in a Secondary School**, (London: Routledge and Kegan Paul) 1967.

(54) M. Young (ed.), op. cit.

(55) D. Gorbitt, **The New Sociology of Education**, Education for Teaching (Autumn) 1972.

- G. Whitty, **Sociology and School Knowledge**, (London : Methuen) 1975.

وقد كتب عبد السميع سيد أحمد عن علم اجتماع التربية الجديد في دراسته: «علم اجتماع التربية الجديدة من أين وإلى أين»، مجلة التربية المعاصرة: (القاهرة، رابطة التربية الحديثة) المجلد الثالث ١٩٨٥.

(56) M. Young, op. cit., pp. 27 - 30.

(٥٧) فلم هوئني عرضاً تاريخياً لنشأة علم اجتماع التربية الجديد، وبين أهم ملامح تطوره منذ نشأته حتى الفترة الحالية. أنظر:

- G. Whitty, op. cit., 1st Chpt.

(٥٨) أطلقنا على هذه الاتجاهات هذا المصطلح «النقدية التحولية» لأنها تشترك في اتجاه النقد في الاتجاهات الراديكالية، لكن وجهتها السيولوجية تختلف عن هذه النقدية الراديكالية فالأخيرة صراعية، بينما الأولى لا تقول بالصراع ولكنها في نفس الوقت

تسعى إلى التفسير والانتقال أو التحول المتوازن، ولذلك أطلقنا عليها هنا المصطلح
والنقدية التحويلية. ومن أهم أعلام هذا الاتجاه:

- J. Simmons (ed.), **The Education Dilemma: Policy Issues for Developing Countries in the 1980's**, N. Y.: Pergamon Press) 1980.
- T. Hant et. al., "Education: An Obstacle to Development" **Comparative Education Review (Vol. 19, February) 1975**, pp. 88 - 104.
- A. F. Wallace, op. cit.
- (59) H. Strasser, op. cit., p. 10.
- (٦٠) من أهم الأعمال الممثلة لهذه الاتجاهات النقدية الراديكالية يمكن اختيار النماذج الآتية، حسب ظهورها في الرسم التوضيحي بالمربع رقم (٦):
- B. Simon, "Problems in Contemporary Educational Theory: A Marxist Approach", **Journal of Philosophy of Education**, (Vol. 12) 1978: pp. 29 - 34.
- P. Bourdieu and J. Passeron, **Reproduction in Education, Society and Culture** (London: Sage Publications) 1977.
- B. Bernstein, op. cit.

- S. Bowles and H. Gintis, **Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life**, (N. Y.: Basic Books) 1978.
- M. Carony, **Education as Cultural Imperialism**, (N. Y.: David Mackay Col., Inc.,)1974.
- M. Apple, **Ideology and Curriculum** (London: Routledge 3 & Kegan Paul) 1979.
- H. Giroux, **Ideology Culture and the Process of Schooling** (Lewes Flamer Press) 1981.
- p. Freire, **Pedagogy of the Oppressed**, (N. Y.: Penguin) 1972.
- Illich, **Deschooling Society**, (N. Y.: Penguin) 1973.

(٦١) أنظر حسن البيلالوي، مرجع سابق، مزيد من التفاصيل حول نشأة هذه الاتجاهات النقدية الراديكالية، وتنوع نظرياتها.

الفصل الثالث

التربية ونية التفاوت الاجتماعي الطبقي

(دراسة نقدية في فكريير بورديو)

أولاً : التوجيه الاجتماعي والمفاهيم الرئيسية عند «بورديو»

ثانياً : التربية كأداة لترسيخ الطبقية

ثالثاً : الأزمة ... والاصلاح

رابعاً : وجهه نظر

الفصل الثالث

التربية وبخية التفاوت الاجتماعى الطبقي

دراسة نقدية فى فكر بييربورديو

مقدمة

لم يعد مطلب القضاء على التفاوت الطبقي وتحقيق العدالة الاجتماعية فى المجتمعات المعاصرة مجرد مطلب يتبناه دعاة الاصلاح الاجتماعى أو مجرد هدف يتوخاه التنمية الراديكاليون. فلقد أصبح من المسلم به أمام كل المشتغلين بالعلوم الاجتماعية أن القضاء أو التقليل من حدة التفاوت الاجتماعى وتحقيق قدر كاف من العدالة فى اطارها الاجتماعى والسياسى هو من أهم الشروط الضرورية لانجاح أى خطة تنمية حقيقية تهدف الى تطوير أى مجتمع وتقدمه. ووضوح هذه الحقيقة هو الذى دفع بعلماء اجتماع التربية المعاصرين الى مزيد من الاهتمام بدراسة العلاقة بين التربية والتفاوت الاجتماعى الطبقي فى المجتمعات المعاصرة - المتقدمة منها والنامية على السواء - فما هو دور النظم التربوية فى مجتمعاتها؟ وهل هو دور معوق أم مساعد فى تحقيق ذلك؟ وتحت أى الشروط التربوية والاجتماعية يتم هذا الدور؟

ولقد جاءت الاجابة على هذا السؤال السابق من جانب أصحاب المدرسة الوظيفية فى علم الاجتماع التربية المعاصرة بأن التربية لها دور كبير فى تحقيق العدالة الاجتماعية المعاصرة. بل ان بعض علماء هذه المدرسة اعتقدوا أن التربية هى المنوطة بتحقيق العدالة الاجتماعية والتخفيف من حدة

التفاوت الطبقي فى المجتمعات المعاصرة. وأصبحت هذه الاجابة هى المسيطرة فى الفكر التربوى التقليدى وهى الموجهة لكل جهود الاصلاح فى التربية والاجتماع.

لكن ثمة اجابة مخالفة تماما جاءت من جانب اصحاب المدرسة النقدية فى علم اجتماع التربية المعاصرة. وتمثلت الاجابة النقدية فى أن النظم التربوية فى المجتمعات المعاصرة انما تشكلت وبنيت بطريقة معينة بحيث ترسخ وتدعم التفاوت الطبقي الاجتماعى فى تلك المجتمعات. ومن شأن هذه الاجابة أن تثير التفكير مرة أخرى لدى دعاة العدالة والاصلاح الاجتماعى والتربوى حول حقيقة العلاقة بين التربية وبنية التفاوت الطبقي.

ولقد جاءت أهم اسهامات المدرسة النقدية فى هذه المسألة من جانب المفكر الفرنسى «بيير بورديو»،^(١) وقد قدم نظريته المعروفة فى علم اجتماع التربية بنظرية «رأس المال الثقافى» لتفسير دور التربية فى ترميخ وإعادة انتاج علاقات التفاوت الطبقي القائمة فى المجتمعات المعاصرة، لتوضيح الياتها التى تقوم بها ومن خلالها فى تحقيق هذه الدور الاجتماعى الخطير وتبدو لنا أهمية بورديو فيما يقدمه من أفكار ومقولات نظرية حول موضوع نحن فى حاجة الى استمرار اثره فى ميدان تفكيرنا التربوى والاجتماعى وتكوين رأى نقدى فيه.

ونظرية بورديو، «رأس المال الثقافى»، وان كانت قد نشأت وشيدت من خلال تحليلاته ودراساته الامبريقية لبنية النظام التربوى فى فرنسا ومرحلة التعليم العالى منه بصفة خاصة، فأن هناك كثيرا من العلماء أمثال كينيث

(1973) J.Kenneth ، ووليامز 1977 R.Williams يرون أن هذه النظرية جديدة بالدراسة لانه يمكن الاستفادة منها فى تحليل النظم التربوية فى مجتمعات أخرى. ولقد حاول بورديو نفسه على حد قول «شارب» أن يقدم نظريته فى صياغة مجردة ليجعلها قابلة للتعميم قدر الامكان (Sharp, 1980 : 70) وزرى من بجانبنا أن نظرية بورديو وان كانت قد نشأت ونمت فى مجتمعات صناعية متقدمة، الا أنها لا تخلو بالفعل من نفع فى مساعدتنا على فهم وتحليل واقع النظم التعليمية فى بلدان العالم الثالث، والكشف عن العوامل والشروط للموضوعية التى تعمل هذه النظم التعليمية فى ظلها، ومن ثم تجعل منها أداة لترسيخ التفاوت الطبقي بدلا من أن تكون عونا وأدلة فى تحقيق حلم الانسانية فى بناء مجتمع العدل والانسانى

وبناء على ماسبق، فانه طالما التزمنا بقضية التنمية والتقدم فى مجتمعنا، فسوف نظل قضية تحقيق العدالة الاجتماعية هى القضية الجوهرية فى تفكيرنا الاجتماعى، وسوف نظل بالتالى العلاقة بين التربية وبنية التفاوت الاجتماعى الطبقي، ومن أهم المسائل التى تهتم بها ونبحث فيها فى مجال عملنا فى علم اجتماع التربية. وفى اطار هذا السياق فالبحت الحالى هو بمثابة مساهمة فى حوار، ينبى أن يظل مثارا، حول هذه المسألة، وذلك من خلال دراسة نقدية لنظرية ييبورديو، تهدف الى تحديد الامكانات النظرية التى ينطوى عليها فكر هذا المفكر فى تفسير حقيقة الدور الذى تقوم به النظم التربوية المعاصرة فى ترسيخ وإعادة إنتاج بنية علاقات التفاوت الاجتماعى فى مجتمعاتها، ومن ثم إعاقه جهود الاصلاح فى تقليل حدة

هذا التفاوت، والكشف عن الشروط الموضوعية المؤثرة في تشكيل هذا الدور والآليات التي تستند عليها هذه النظم وتعمل بها، من خلالها في تحقيق هذا الدور الخطير.

وتتحدد أهمية هذا الفصل في الاسئلة الآتية:

- كيف بنى «بيير بورديو» نظريته حول العلاقة بين التربية والتفاوت الطبقي في المجتمعات الحديثة؟

- ما التفسير الذى قدمته نظرية بورديو لدور النظم التربوية فى عملية ترسيخ وإعادة انتاج بنية المجتمعات الطبقيّة المعاصرة؟ وما آليات هذه النظم فى تحقيقها لهذا الدور؟

- كيف حدد «بورديو» أزمة النظم التربوية المعاصرة فى ترسيخها لبنية التفاوت الطبقي؟ وكيف حدد مسار الإصلاح التربوي للخروج من تلك الأزمة؟

- مامدى الاسهامات التي تقدمها نظرية بورديو الى علم اجتماع التربية المعاصرة - سواء على مستوى البحث أو التنظير - فى معالجته لمسألة العدالة والديمقراطية فى النظم التربوية فى المجتمعات المعاصرة؟

تستند دراستنا الحالية الى الاتجاه النقدي فى علم اجتماع المعرفة ذلك الاتجاه الذى ينظر الى النظرية على أنها ذات بنية معيارية تقوم على أبعاد ثلاثة: مفاهيم، وقيم، وتعميمات امبريقية^(١). والتحليل النقدي للنظرية يقتضى منا تناول كل بعد من أبعاد النظرية بما يتلاءم مع طبيعته ووظيفته داخل البنية الكلية للنظرية. فالمفاهيم هى محور النظرية، فهى التى تربط بين

القيم والتعميمات الامبريقية فى بناء فكرى متكامل يهدف الى تفسير الظاهرة موضوع الدراسة وتوجيه البحث فيها، والتحليل النقدى لهذا البعد يعنى فحص جوانب المفهوم وتحديد مدى قدرته على توفير الروابط المنطقية لبناء النظرية، ثم مدى قدرته على تقديم تفسير كاف ومفيد للظاهرة موضوع الدراسة. والكفاية هنا تعنى مدى شمول التفسير لكلية الظاهرة وكشف ديناميتها المختلفة. أما الافادة فتحدد - وفقاً للاتجاه النقدى - بمدى ما تسهم به المفاهيم والتفسيرات النظرية فى تنمية فهمنا حول بنية الظروف الموضوعية التى تؤثر فى الظاهرة موضوع الدراسة أما عن البعد الثانى، بعد القيم الاجتماعية، فهو البعد الذى يحدد توجيهات العالم الاجتماعى فى بحثه وتنظيره. والعالم الاجتماعى فى توجهاته اما انه يساند لتغير الاجتماعى ويسمى الى تحقيق مجتمع انسانى افضل تتحقق فيه مبادئ العدل الانسانى وأما أنه يعمل على المحافظة على الأوضاع الراهنة ومن ثم يساند القوى المسيطرة والاجامات السائدة فى المجتمع والتحليل النقدى للقيم يهدف فى النهاية اما الى قبول القيم التى تتطوى عليها النظرية، ومن ثم إقرار توجهاتها الإجتماعية، وإما إلى رفض هذه القيم وما تتطوى عليه من توجهات القيم. إذن وفق منهج التحليل النقدى اما أن تقبل كلية أو ترفض كلية. أما البعد الثالث فى النظرية، بعد التعميمات الامبريقية فالتحليل النقدى لها يتطلب نقدا امبريقيا يمكننا من الحكم على التعميم ببيان مدى كذبة أو صدقه فى وصفه لواقع امبريقى محدد. أو بعبارة أخرى نقول: ان التحليل النقدى لتعميم امبريقى ما يتطلب القيام بدراسات تقوم على القياس الامبريقى للحكم على التعميم موضوع الدراسة وبيان مدى صدقه أو كذبه.

والدراسة الحالية من حيث اهتماما بتفسير العلاقة بين التربية وبنية التفاوت الطبقي لانتطرح النقد الامبريقي للعميمات الامبريقيه فى نظرية «بورديو» كذلك فانها لانتطرح ايضا تحليل بعد القيم التى تنطوى عليها تلك النظرية : ذلك أننا نتفق من حيث التوجه مع التوجه العام الذى تعمل بتجاهه النظرية لتحقيق مجتمع انسانى رطب، أكثر عدلا وأكثر ديمقراطية. وعلى ذلك ينصب تحليلنا النقدى فى هذه الدراسة على البعد الأول فى بناء النظرية وهو بعد المفاهيم والمقولات النظرية. وسيتم ذلك أولا بعرض الأفكار النظرية لبيير بورديو حول المسألة موضوع البحث، ثم ثانيا بمحاولة توضيح وبيان الامكانات النظرية التى تنطوى عليها نظرية بورديو.

واتباعا لهذا المنهج النقدى وللإجابة على الاسئلة التى أثارها فى تحديد موضوع الفصل فى أربعة اجزاء كما يلى:

١ - التوجه الاجتماعى والمفاهيم الرئيسية فى فكر «بييربورديو»

٢- التربية كأداة لترسيخ بنية التفاوت الطبقي

٣- الإصلاح التربوى : تحقيق العدالة فى التربية...كيف؟

٤- وجهة نظر نقدية فى فكر «بورديو»

أولا : التوجه الاجتماعى والمفاهيم الرئيسية عند «بورديو»

قسم بييربورديو Pierre Bourdieu نظرية رأس المال الثقافى Cultural

Capital Theory في علم الاجتماع، وعلم اجتماع التربية. وقد تجاوزت شهرة هذه النظرية فرنسا - موطن بورديو - وأثرت في أعمال كثير من علماء العلوم الاجتماعية والتربوية، أمثال كوليتز Randel Collins في الولايات المتحدة الأمريكية، وبرنشتين Basil Bernstein في إنجلترا^(٣)

ويهدف «بورديو» أساساً إلى تفسير دور الثقافة المسيطرة أو السائدة في مجتمع ما في إعادة إنتاج Reproducing (أو ترسيخ) بنية التفاوت الطبقي السائد في ذلك المجتمع. ويعرف «بورديو» نظريته «رأس المال الثقافي» بقوله:

«إنها العلم الذي يدرس الشروط الاجتماعية التاريخية التي تحدد العلاقة بين إعادة إنتاج الثقافة السائدة والمسيطرة في مجتمع ما، وإعادة إنتاج وترسيخ البنى الاجتماعية السائدة والمسيطرة في ذلك المجتمع. وذلك من خلال تحليل وتفسير كيفية تزيف إدراك هذه الشروط التاريخية التي بها ومن خلالها يصبح للنسق الثقافي السائد في المجتمع سلطة تعزز الميل نحو الإبقاء والحفاظ على المجتمع القائم - وعلاقته المسيطرة (1981:9)،»^(٤).

والعلم عند بورديو يقوم على نهج «بنيسوى» يتجه إلى دراسة البنية الاجتماعية، «والبنية» عهده تعني «نسق من علاقات موضوعية ذات خصائص

تركيبية محددة تنقل إلى الأفراد عن طريق التنشئة الاجتماعية، (3:1977c) ويتركز هذا المنهج على اتجاهين نظريين في علم الاجتماع. الاتجاه الأول - وهو اتجاه موضوعي - ويملنا بمعرفة موضوعية عن البنى الاجتماعية في المجتمع. ويتمثل هذا الاتجاه في التقاليد النظرية المستمدة من البنيوية الوظيفية Functional Structuralism والبنيوية الألتوزيرية Althusserian Structuralism^(٥). أما الاتجاه الثاني - فهو اتجاه ذاتي - يمدنا بالمعرفة عن العلاقات الذاتية مثل النزعات والمعاني والميول الملموسة، التي بها ومن خلالها تتجسد البنى الاجتماعية وتلوم في المجتمع. ويتمثل هذا الاتجاه الثاني في التقاليد النظرية المستمدة من الفينومينولوجي Phenomenology والأتوميشودولوجي Ethnomethodology^(٦) والارتكاز على هذين الاتجاهين النظريين معا - الموضوعي والذاتي - يتيح لعلماء الاجتماع، من وجهة نظر بورديو، إمكانية إقامة علم قادر على دراسة العلاقة الديالكتيكية بين ما هو موضوعي وما هو في الظاهرة الاجتماعية (3-9: 1977c) وفي سياق هذا التوجه فإن نظرية بورديو في مجال علم اجتماع التربية إنما تهدف إلى تحليل النظام التربوي، وكشف آلياته، وتفسير دوره في ترسخ وإعادة إنتاج بنية التفاوت الاجتماعي الطبقي في المجتمعات المعاصرة

والمقولة النظرية الرئيسية التي يبنى عليها بورديو نظريته هي : أن الثقافة وسط يتم به ومن خلاله عملية إعادة إنتاج بنية التفاوت الطبقي. ويستند بورديو في إثبات هذه المقولة وتحليلها إلى مفهومين نظريين. المفهوم الأول هو مفهوم «رأس المال الثقافي» The Cultural Capital. والمفهوم الثاني هو

مفهوم النفسية The Habitus. وهذان المفهومان هما مفهوم المفهومان المحموريان في نظريته، ومن خلالهما استطاع بورديو أن يقدم لنا جملة تفسيرات وتحليلات للعلاقة بين الثقافة والبنى الاجتماعية القائمة في المجتمع. متناقش هذين المفهومين تفصيلاً.

١ - مفهوم رأس المال الثقافي:

الثقافة عند بورديو نسق رمزي Symbolic System وقد حاول أن يقدم فكرته عن الثقافة في دراسته الهامة بعنوان « القوة الرمزية » Symbolic Power (1977d) وجاءت هذه المحاولة كما يقول هو ذلك صراحة كتركيب Synthesis لاجتاهين نظريين في بناء مفهوم الثقافة : اجتاه دور كايم من جهة، واجتاه ماركس وفبير من جهة ثانية. فوفقا لاجتاه دور كايم، نجد « بورديو » يقرر أن الثقافة كأنسقه رمزيه هي قوالب أو اشكال رمزية يستخدمها الانسان كأدوات معرفية يبنى بها واقعه. ومن حيث هي كذلك. فالثقافة قوة بانية Structuring Power، أى أنها قوة لبناء الواقع الاجتماعي (1977d: 114) ووفقا لهذا الاجتاه ايضاً - عند دور كايم - يقرر بورديو أن الانسقة الرمزية (الثقافة) أنسقة قسرية ذلك أن بنيتها ووظيفتها لا يمكن أن يستتجا من أى مبادئ عامة arbitraty (8 F. 1977) فالتنسق الثقافي لايعكس ولايمثل الواقع لكنه هو نفسه الذى يبنى هذا الواقع (1977d:115) لكن « بورديو » يعترض على هذا الاجتاه الدوركايمى الوظيفى ليس فيما وصل اليه من نتائج لكن فيما قد سكت هذا الاجتاه عن القول به. فالاجتاه الدوركايمى قد أكد الوظيفة المعرفية للثقافة وأساط الثام عنها، الا أنه لم يقل لنا شيئا عن الجانب الاجتماعى لهذه الوظيفة، بل اعملها تماما.

لذلك نجد «بورديو» يتجه الى ماركس وفيبر ليكشف ويؤكد الجانب الاجتماعي للثقافة فيقول بورديو أن النسق الثقافي في بنائه للوقائع الاجتماعية Social Realities ليس محايداً. ذلك أن الأنسقة الثقافية «رغم انها قسرية في ذاتها، الا انها ليست قسرية في وظيفتها» (1977d: 115-6) فالثقافة عند ماركس وفيبر ذات وظيفة اجتماعية سياسية، تتمكن بها ومن خلالها القوى الاجتماعية المسيطرة من فرض علاقات السيطرة في المجتمع والمحافظة عليها. ويشرح بورديو ذلك بقوله: ان علاقات السيطرة القائمة في المجتمع تميل دائماً الى فرض انسقة ثقافية من حيث هي « قوة معرفية بانية، فانها هي نفسها التي تقوم باخفاء شكل علاقات السيطرة هذه التي فرضتها واتت بها، وذلك بما تتجه من ادراكات مزيفة Misre ognitions لهذه العلاقات (1977d: 177) ومتى نجحت علاقات السيطرة في فرض وغرس معاني ورموز تخفي حقيقتها كملاقات سيطرة. فانها بذلك - أى علاقات السيطرة - تكون قد دعمت قوة سيطرتها في المجتمع بقوة ثقافية (رمزية) اضافية خاصة أكثر مسروعية في أعين جميع القوى الاجتماعية في المجتمع (1977f:4) وهذا هو المعنى الذي يقصده بورديو بقوله: إن الأنسقة الرمزية فى أى مجتمع هى أدوات للسيطرة الاجتماعية والسياسية. وقد استخلص بورديو من خلال دراساته الأنثروبولوجية، انه فى كل المجتمعات - البدائية والحديثة على السواء - نجد أن الأنسقة الرمزية المسيطرة تميل الى منع النظام الاقتصادى من أن يبدو أو يفهم على أنه نظام اقتصادى : أى على أنه نظام يقوم على حسابات المصلحة والمنافسة والاستغلال (1977C: 171-2) فيقول ان علاقات السيطرة الطبقية والنفوذ فى المجتمع الديمقراطي، لا يمكن أن يعاد انتاجها ولا يمكن أن تلبس أو تستمر الا من خلال عنف ثقافى^(٧) أى

من خلال عملية فرض معاني ورموز ثقافية بحيث تبدو من خلالها هذه العلاقات في اشكال موضوعية مؤكدة، وطبيعية وثابتة، وشرعية (196 : 1977c).

والى جانب خاصية الثقافة كقوة بانية تفرض مبادئ بناء الواقع الاجتماعي، فثمة خاصية أخرى لا تقل عن هذه الخاصية الأولى أهمية وخطورة، وهذه الخاصية تكمن في أن الثقافة كأنسقه رمزية هي بمثابة رأس مال. قابل للتحويل في سوق الاقتصاد الى أى شكل آخر من رؤوس الاموال المختلفة. فبالنسبة لبورديو فان رأس المال يوجد في اشكال متعددة : فهناك رأس المال الثقافي، ورأس المال الاجتماعية، ورأس المال الاقتصادي..وهكذا. وليس رأس المال الاقتصادي (المادى) سوى شكل واحد فقط من رأس المال. واهم سمة الحياة الاجتماعية هي عملية تحول رأس المالى المادى الى رأس مال ثقافى (وبالعكس) ، فرأس المال الثقافى هو نفسه قابل للتحويل الى رأس مال مادى (180 : 1977c) وهذه السمة - فى رأى بورديو - عامة فى كل المجتمعات البدائية والحديثة على السواء، ولا يوجد مجتمع بدونها مهما تغيرت فيه معدلات التحول (أوالتبادل) بين أشكال الثروة نفسها: وامكانية التحول هذه بين رأس المال المادى ورأس المال الثقافى هي التي تمكن الثقافة من أن تعمل كرأس مال. والثقافة من حيث هي رأس مال فهي أداة (أو ذريعة) لكسب مزيد من رأس المال الثقافى أو الأقتصادي. وهذه الخاصية نفسها هي التي تجعل من الثقافة «رأس المال غير العادى» موضوع صراع بين القوى الاجتماعية فى خضم نضالها وتنافسها من أجل السيطرة والابقاء على مصالحها. ويصبح استمرار سيطرة قوة ما من القوى الاجتماعية، طبقة

كانت أو شريحة داخل طبقة، على بقية القوى الاجتماعية الأخرى، وهنا بقدرة هذه القوة على تحويل ماتملكه من رأس مال اقتصادى الى رأس مال ثقافى (177 c: 1977).

الثقافة اذن، كإنسقه رمزية هي رأس مال، وهي موضوع صراع بين القوى الاجتماعية المختلفة، وتهدف كل قوة اجتماعية فى صراعها الاجتماعى الى السيطرة على حقل الثقافة وإنتاج وتوزيع رأس المال الثقافى فيه. وذلك بغية احتكار العنف الثقافى فى المجتمع، أى احتكار القدرة فرض معانى ومبادئ بناء الوقائع الاجتماعية وفق مصالح هذه القوة الاجتماعية من جهة واحتكار القدرة على تنمية المصالح الاقتصادية وتحويل ما تملكه من رأس مال مادى الى رأس مال ثقافى - كإستاء مقبول ومشروع تحمى به مصالحها الاقتصادية من جهة أخرى.

و النسق الثقافى أو الرمزى كرأس مال فإنه يتمثل فى اشكال موضوعية Objective Forms مثل الكتب والأعمال الفنية والأدبية والشهادات العلمية وفى مجموعة من الممارسات الثقافية (Cultural Practices) مثل زيارة المتاحف، وإرتياد المسارح، وحضور الندوات، وغير ذلك من ممارسات مختلفة فى مجال الثقافة، ويتمثل رأس المال الثقافى كذلك فى مجموعة التمكنات اللغوية والثقافية Linguistic and Cultural Competences التى تستخدم كأدوات Instruments لاستخلاص مزيد من رأس المال الثقافى (489 a: 1977).

ويتمتع رأس المال الثقافى ويوزع ويستهلك فى مجال خاص به، يسميه بورديو بمجال الثقافة. وهذا المجال هو مجال فكرى متخصص له منطقة

الخاص وعملياته المميزة وله مؤسساته الخاصة، مثل النظم التعليمية والجمعيات العلمية، والدوريات، وله هويته وإيديولوجيته فى التبعية والاستقلال عن المجالات الاجتماعية الأخرى. مجال الاقتصاد، والسياسة، نسيبا عن المجالات الاجتماعية الأخرى، إلا أنه داخل فى علاقة تناظر مع مجال الصراع الطبقي الدائر فى المجتمع : ولذلك نجد أن مجال الثقافة ينظم حول تناقض بين ثقافة وإيديولوجية القوى المسيطرة فى المجتمع التى تسعى إلى تحقيق التى تسعى إلى تحقيق التغير والتقدم.

وإذا كان مجال الثقافة هو مجال إنتاج وتوزيع رأس المال الثقافى الذى تسعى القوى الاجتماعية السائدة إلى السيطرة عليه واحتكاره، فإن النظم التربوية هى التى ترمي وتحافظ على بنية توزيع واستهلاك رأس المال الثقافى. ولذلك نجد أن النظم التربوية هى البؤرة الحقيقية لكل صراع اجتماعى فى أى مجتمع من المجتمعات المعاصرة، المتقدمة والنامية على السواء.

٢- مفهوم الخصائص النفسية : The Habitus

إن مفهوم « الخصائص النفسية » أو « الطابع النفس » (٨) هو المفهوم الثانى إلى جانب مفهوم « رأس المال » عند بورديو ويحاول بورديو وبهنا المفهوم أن يفسر كيف تتجسد العلاقة الجدلية بين البنى الذاتية التى يطلق عليها البنى البانية Structuring Structure والبنى الموضوعية التى يطلق عليها البنى البنية Structured Structure فى صورة ممارسات وتصورات تحافظ على بنية العلاقات القائمة وتعيد إنتاجها، ويعرف بورديو « الطابع النفسى » بقوله أنه:

« نسق من الميول والتزعات القوية التي يمكن أن تنتقل من فرد الى آخر، في شكل بنى مبنية لتصبح قوى بانية، حينما تستخدم كمبادئ لاتاج وبناء التصورات والممارسات التي يمكن أن تكون موضوعية، ومنظمة، ودائمة، دون أن تكون في أى حال من الأحوال - نتاج طاعة لقانون أو قاعدة ما : بمعنى أن تتم التصورات والممارسات بطريقة موضوعية ومتواترة وبصورة تلقائية وعفوية (72: 1977)»

والخصائص النفسية للفرد هي وليدة بنية الظروف المادية في المجتمع ويفرس نمط الخصائص لنفسية للفرد - مبدئيـل وبدون وعى منه خلال تنشئته الاجتماعية، وخاصة في المراحل الأولى من طفولته. فمن طريق تفاعل الفرد - خلال اسرته - مع الاحتمالات الموضوعية الموجودة في المجتمع (أى مع الفرص الممكنة من حوله للوصول الى اهداف..معينة)، وكذلك عن طريق تفاعله مع الضرورات الخارجية - التي تتمثل فى وقائع اجتماعية مثل تقسيم العمل، والاخلاق الاجتماعية، والتزعات والميول والرغبات - تتولد فى الفرد، وبدون وعى منه، تطلعات وممارسات تتكامل موضوعيا مع تلك العوامل الموضوعية الخارجية المحيطة به، بحيث تستبعد فى النهاية التطلعات والممارسات الأقل احتمالا فى عملية التفاعل هذه. وبذلك تتشكل وتبنى الخصائص النفسية للفرد، تلك الخصائص التي تكون ادراكه وتفضيلاته لكل خبرة تالية بعد ذلك.

« الخصائص النفسية » اذن هي ما يتم غمره في الفرد خلال تنشئته الاجتماعية وسط ظروف مادية (موضوعية معينة) وهذه الظروف تختلف باختلاف الطبقة الاجتماعية، والظروف الموضوعية لكل طبقة هي التي تكون في النهاية للخصائص البنيوية للطبقة من الناحية النفسية ويطلق عليها بورديو «الخصائص النفسية» أو «الطابع النفسى» الطبقي Class Habitus أو روح الطبقة Class Ethos وبنية الطابع النفسى للطبقة، أو الروح الطبقيّة اذن هي التي تغرس وتستدخل Internalized خلال التشبّث الاجتماعية للفرد. لكن ليس معنى ذلك أن بنية الطابع النفسى The habitus للفرد هي نسخة مطابقة لبنية الطابع النفسى للطبقة The class Habitus ان مايمكن قوله أن الطابع النفسى للفرد يتفرد عن روح الطبقة التي تنتمى اليها اسرة الفرد نوعيا. ومبدأ الاختلاف بين تفرد الفرد والطبقة التي ينتمى اليها يرجع الى عاملين: العامل الأول، ويتمثل في المسار الاجتماعى للفرد نفسه social Trajector (1977c:86) ويعنى بورديو بالمسار الاجتماعى ذلك الحراك الطبقي الى أسفل أو الى أعلى - أى ذلك الحراك الذى قد تعانیه الاسرة، أو الجماعة الاجتماعية أو الشريحة الطبقيّة أو الطبقة نفسها التي ينتمى اليها الفرد داخل هرم التدرج الاجتماعى فى المجتمع. والحراك الاجتماعى لأعلى سوف يعطى - بالطبع - نظرة متفائلة حول وقائع المجتمع. والعكس صحيح، فالحراك الى أسفل يعطى نظرة متشائمة . اذن فكل حراك طبقي يعطى بالضرورة احتمالات موضوعية، لكل منها توجهاتها وممارساتها الاجتماعية والممارسات هي التي يستدخلها الفرد خلال تنشئته الاجتماعية فى طفولته.

أما العامل الثانى الذى يؤثر فى اختلاف نمط الخصائص النفسية أو (الطابع النفسى) بين الأفراد فهو نمط الخبرة الأخيرة التى يتعرض لها الفرد بما فيها من عوامل موضوعية خارجية - فالخصائص النفسية للفرد انما تنتج عبر سلسلة زمنية من المحددات الباتية، ومن ثم يصبح للخبرة الأخيرة تأثيرها فى تغيير بنية هذه الخصائص - أى فى تغيير نمط التوجهات والممارسات الصادرة عن الفرد. لكن هذه التغيرات فى التوجهات والممارسات الاجتماعية التى قد تحدث فى العمل أو المدرسة هى فى الوقت نفسه تقرر وتفضل طبقا ووفقا لبنية الخصائص النفسية للفرد. فعلى سبيل المثال:

«فإن بنية الخصائص النفسية المكتسبة من الأسرة تميل الى أن تحدد عملية بناء الخبرات المدرسية وعلى وجه التحديد تقبل أو تمثل التوجهات التربوية فيها، وفى نفس الوقت فإن اخصائص النفسية الجديدة التى تم تكوينها من خلال المدرسة ، تؤثر على الخبرات التالية، بمعنى تقبل وتمثل التوجهات الثقافية فى العمل.. وهكذا (87: 1977c)»

وعلى انه يتبين فهم التفاعل أو الممارسات التى يقوم بها الفرد فى موقف معين فى ضوء الخاصية الدينامية التى تتصف بها بنية الخصائص النفسية للفرد The Habitus. وهذه الخاصية هى التى تتيح لها تفاعلا دياكتيكيا يتم من خلاله استدخال Internalization مجموعة العلاقات البنيوية الخاجية، فى صورة نسق أو بنية من السمات أو الخصائص الفردية،

واستخراج أو تجسيد هذه البنية فى الخارج Externalization فى صورة نسق من الممارسات تتفاعل بدورها مع بنية العلاقات البنيوية الخارجية. خلال هذا التفاعل الديالكتيكي، فان الخصائص والممارسات الأكثر احتمالا هى التى تثبت وتبقى فى الزمن وتصبح أكثر فاعلية فى توجيه ممارسات الفرد فى مواقف الحياة: وبهذه الخاصية يصبح «الطابع النفسى» من وجهة نظر بورديو - مبدأ موحدًا - بكسر الحاء - فالطابع النفسى، أو بنية الخصائص الفردية، لشخص ما، تلك التى استدخلت وتحددت فى صيغة سلوكيات فردية، ولانتظم فعله وممارساته فحسب، بل تنتظم عملية التفاعل الاجتماعية بينه وبين الآخرين، أيضا. أكثر من ذلك، فانها مبدأ موحد أيضا - بكسر الحاء - لممارسات الفرد فى عدة ميادين أو مجالات (83 : 1977c) ذلك انها تنتج روحا Ethos تربط كل ممارسات الفرد الصادره عن خصائصه النفسية (The Habitus 1977c:77)

ويبقى أن نؤكد «بعد ذلك» ان بغية «الخصائص النفسية» «او الطابع النفسى» عند بورديو، لانشير الى مسألة أو ظاهرة فردية «حتى ولو كانت لانغرس فى النهاية الا فى فرد..ولا تعلم الا لفرد (8 : 1977c) فبنية «الطابع النفسى، انما هى فى الاساس ظاهرة اسرية اجتماعية وطبقية»:

«(فهى) منطق مشتق من مجموع الظروف
المادية لوجود مجموعة معينة من الافراد
تنتظم وتتنظم استجاباتهم وتفاعلاتهم مع هذه
الظروف المشتركة بينهم (87 : 1977c)»

ويتقل بورديو بعد هذا التحديد لبنية التحديد لبنية « الطابع النفسى »
لل فرد الى محاولة لتحديد معنى الطبقة الاجتماعية فى نظريته، فيقول بورديو
انه من المفيد لعالم الاجتماع ان يعامل كطبقة كل هؤلاء الأفراد الذين
يشتركون فى وجود اجتماعى معنى ولهم نفس الطابع النفسى، الذى يحدد
ممارساتهم وتصوراتهم كاستجابة عامة لوجودهم الاجتماعى ذى الظروف
الواحدة. معنى ذلك أن بورديو يعرف الطبقة على اساس الطابع النفسى او
الخصائص أو الموجهات الشخصية الواحدة. فالطبقة الاجتماعية اذا فهمت
بمعنى نسق من المحددات الموضوعية، لا ينبغي أن تحدد بالفرد، ولا بمجموعة
من الناس أو أى عدد كلى من افراد احياء فى مستوى اقتصادى معين، بل
ينبغي أن تحدد « بالطابع النفسى » - أى نسق الميول والرغبات والموجهات
الشائعة بين كل منتجات نفس البنى، وبالرغم من أنه من المستحيل أن يخبر
جميع افراد نفس الطبقة « أو حتى فردين اثنين منها » نفس الخبرات ونفس
الطريقة أو النظام، الا انه من المؤكد أن كل عضو من اعضاء طبقته - ربما
بطريقه أكثر احكاما، وانتظاما، وتكرارا، من مواجهة اعضاء طبقة أخرى غير
طبقته لها.

ثانياً : التربية كأداة لترسيخ الطبقة

رأينا من عرضنا السابق لدينامية الثقافة فى نظرية «بيورديو» أن الأنسقة
الرمزية الثقافية هى الآليات الأساسية الفاعلة فى عملية اعادة انتاج علاقات
القوى أو النفوذ السائدة بين جماعات أو طبقات المجتمع. وتعمل هذه
الأنسقة من خلال قواها القسرية - وقدرتها على العنف والتموضع وإنتاج
ادراكات مشوهة لعلاقات القوى المسيطرة - على قلب اللامساواة والهرمية

الكامنة فى قلب هذه العلاقات السائدة لتصبح لامساواة ثقافية. أى على
تعمية التفاوت الاجتماعى السائد واخفائه وإعادة اخراجه مرة أخرى امام
نظار اعضاء المجتمع فى صورة تفاوت ثقافى. ومن ثم تبدو علاقات التفاوت
الاجتماعى بين القوى الاجتماعية المختلفة - كما يقول بورديو - كشيء
طبيعى وشرعى وبعبارة نسيبا عن أن تحد اجتماعى لها.

وفى ضوء هذا الفهم لمعنى الثقافة، فإن وظيفة النظام التربوى، كما
نفهمه النظرية الوظيفية عند دوركايم عى انها « أداة لنقل الثقافة وتطبيع
افراد المجتمع بمعايير النظام الاجتماعى السائد» تصبح فى واقع الأمر وظيفة
للمحافظة على بنية المجتمع القائم، وإعادة انتاج علاقات النفوذ الطبقي
فيه (1977a: 488)

ومن هنا يقرر بورديو، أن النظام التربوى فى المجتمعات ذات التفاوت
الطبقي يعتبر احد الآليات الأساسية الفعالة فى الابقاء على النمط
الاجتماعى السائد فى تلك المجتمعات، وذلك بما يقدمه من تسويغات أو
تبريرات نظرية لواقع التفاوت الاجتماعى، وبما يقدمه من ادراكات للتراث
الثقافى السائد يبدو من خلالها هذا التراث وكأنه نسق طبيعى بدلا من كونه
- فى حقيقة أمره - منتج اجتماعيا. وتستمد النظم التعليمية فى الواقع
أهميتها الحيوية فى المجتمعات الحديثة من مدى قدرتها على تحقيق هذه
الوظيفة، التى تحقق استمرار وبقاء العلاقات السائدة فى تلك المجتمعات،
ذلك لأن اللجوء الى العنف الصريح، فى المجتمعات الحديثة، للمحافظة على
بنية العلاقات المسيطرة فيها، قد اصبح مستحيلا ازاء النهج الديمقراطى

الذى تلتزم به تلك المجتمعات دستوريا. ومن ثم فإن القوى الاجتماعية المسيطرة صاحبة المصلحة فى الابقاء على نسق علاقات السيطرة القائم لا تجد من سبيل امامها الا اللجوء إلى نوع آخر من العنف، هو العنف الثقافى، لتحقيق من خلاله مصالحها، بطريقة صامتة لاتخرج عن قواعد النهج «الديمقراطى» المتفق عليه (153 : 1977f & 487 : 1977g).

والمظهر الشائع لنتائج هذا « العنف الثقافى » فى مجال التربية هو ذلك الذى يبدو بوضوح فى بنية الفرصة النسبية المتاحة لأبناء الطبقات المختلفة لدخول النظام التعليمى فى مراحل المختلفة. ويقدم بورديو مثالا على ذلك يعرض فيه نسب الفرص المتاحة أمام أبناء الطبقات المختلفة فى فرنسا مثلا فيقول: ان نسبة الفرص المتاحة أمام أبناء الطبقات المختلفة العليا الى نسبة الفرص المتاحة أمام أبناء العمال الزراعيين هى ١ : ٨٠ ، ونسبة الفرص المتاحة أمام أبناء الطبقات العليا الى نسبة الفرص المتاحة الى أبناء الصناعة هى ١ : ٤٠ ، والنسبة بين الفرص المتاحة أمام أبناء الطبقات العليا وبين الفرص المتاحة امام أبناء الادويين هى ٢ : ١ (30 : 1974b)

وثمة مظهر آخر لنتائج «العنف» الثقافى، الذى تمارسه القوى السائدة، فى مجال التربية، يتمثل فى تنوع المدارس فى المجتمع الواحد واختلاف مستوياتها باختلاف الأصول الطبقة للطلاب الداخلين اليها. وأبناء الطبقات العليا هم الذين يحتلون مدارس ذات نوعية ومستوى أرقى. وعلى ذلك فالتنوع فى المدارس واختلاف مستوياتها إنما يعكس ويؤكد التفاوت الاجتماعى بين طبقات المجتمع.. وهو تجسيد حى لأحد مظاهر « العنف الثقافى » فى المجتمعات الحديثة.

وعلى ذلك يقول بورديو أن شعار «ديمقراطية التعليم» الذى رفعته المجتمعات الغربية الحديثة، كان وهما صريحا، ويهدف أول ما يهدف إلى تأكيد عملية «العنف الثقافى» الذى تمارسه القوى المسيطرة من خلال النظم التعليمية القائمة، وتعطى بها ما تقوم به هذه النظم من «انتقاء اجتماعى» أن هذا العنف الثقافى هو الذى يسبب فشل كل جهود الإصلاح التربوى الذى يركز فقط على إزالة العقبات الاقتصادية التى تعوق تكافؤ الفرص التعليمية. ويضرب بورديو لنا مثلا على ذلك : فقد شهدت فرنسا فى الفترة ما بين ١٩٦١-١٩٦٢ اصلاحات ديمقراطية هائلة فى التعليم الجامعى، ومع ذلك - ورغم الاتساع النسبى الذى حدث فى الفرص التعليمية امام جميع أبناء طبقات المجتمع الفرنسى، ولارتفاع نسبة المقيدين فى ذلك التعليم من كل الطبقات - فإن شكل التعليم فى علاقته بالبنية الطبقية لم يتغير : بمعنى ان زيادة المقيدين فى التعليم العالى قد وزعت بين طبقات الشعب بنسب تكاد تكون هى نفسها النسب التى وزعت فيها ابناء تلك الطبقات على الجامعات الفرنسية قبل عام ١٩٦٠ (١٩٦٠: 91-93) (1977f)

وليس الهدف من هنا من وراء البيانات الكثيرة التى يقدمها لنا بورديو هو سرد الاحصائيات عن التفاوت الاجتماعى فى مجال التعليم: فالبيانات فى حد ذاتها، كما يقول بورديو، لا تقلم تفسير لما يحدث داخل النظام التعليمى أن الهدف الذى يرمى اليه بورديو من وراء مشروعه النظرى كله، فى نظرية رأس المال الثقافى، هو تفسير ووصف ما اسماء بظاهرة العنف الثقافى: ان تلك العمليات الموضوعية التى من خلالها وبها يطرد أو يتبعد أبناء الطبقات الدنيا من النظم التعليمية. هو فى صدد ذلك نراه يُنزل جهوده

العلمية في كشف وتوضيح آليات النظام التربوي داخل المؤسسة التعليمية التي تقوم بالفعل بعملية الانتقاء الاجتماعي، خلال ممارسة الحياة اليومية داخلها.

آليات إعادة الانتاج داخل النظام التربوي:

يؤكد بورديو - كما بينا سابقا - ان النظام التربوي يقوم بعملية «الانتقاء الاجتماعي» social selection وفق معايير ثقافة الطبقة السائدة في المجتمع. وفي دراسته الشهيرة Cultural Reproduction and social Reproduction بدأ بورديو بدراسة احصائية للعلاقة بين بعض الممارسات الثقافية مثل ارتياد المسارح والمتاحف وبين بعض المتغيرات مثل الطبقة (أو الشريحة الطبقية)، والسن، والدخل، والاقامة، وذلك لعينه عشوائية من بين الجمهور العريض الذي يرتاد المسارح والمتاحف. وقد بينت الدراسة أن كل هذه العلاقات جاءت أقل - بشكل متفاوت - من مستوى العلاقة بين ممارسة هذين النوعين من الثقافة ومستوى التعليم (1977a : 488) معنى ذلك، كما يقول بورديو، ان أرث الثروة الثقافية الذي نما وتراكم عبر العصور الماضية انما يخص فقط - رغم أنه نظريا مفتوح امام كل فرد - هؤلاء الذين امتلكوا وسائل استخلاصه لأنفسهم، فامتلاك الخبرات الثقافية أو الرمزية يعتبر متاحا فقط لأولئك الذين يمتلكون المفاتيح أو الأدوات التي تمكنهم من استخلاصها وامتلاكها. فالثقافة - كما بينا سابقا - رأس مال. ورأس المال الثقافي لا يقلر على استخلاصه أو امتلاكه الا هؤلاء الذين يملكون بالفعل رأس مال ثقافي. ويصيف بورديو القانون الذي يحكم عملية إعادة انتاج الثقافة كما يلي:

«ان رأس المال الثقافى انما يضاف الى رأس
المال الثقافى، ولا يمتلك رأس مال ثقافى الا
هؤلاء الذين يمتلكون رأس مال ثقافى
(1977a:488)»

وبذلك يوضح بورديو كيف يوزع رأس المال الثقافى بين طبقات المجتمع
الواحد : فهؤلاء الذين يمتلكون رأس المال الثقافى هم الذين يحصلون على
المزيد منه بالفعل . وعلى هذا الاساس نحده يؤكد أن الذين يفيدون من النظام
التعليمى ، الذى تسوده ثقافة الطبقة المسيطرة، هم فقط أبناء تلك الطبقات،
وبذلك يحافظ النظام التعليمى على بنية الثقافة القائمة، وعلاقاتها بالقوى
السائدة فى المجتمع. لكن نجاح النظام التعليمى فى تحقيقه لهذه المهمة
يتوقف على حقيقة اساسية وهامة، تتمس بها النظم التربوية فى جميع
المجتمعات الحديثة، ذات التفاوت الاجتماعى، ويصف «بورديو» هذه الحقيقة
فى النقطتين الآتيتين :

أولاً : ان النظام التربوى تسيطر عليه ثقافة القوى الاجتماعية السائدة
ولا يعترف سوى بعلاقته بثقافة الصفوة، تلك التى لا يستطيع أن يصل
اليها الا هؤلاء الذين يمتلكونها من قبل.

ثانياً : ان طرق التدريس والتدريب The methods of inculcation التى
يتبناها النظام التعليمى تظل هى نفس طريقة تعليم وغرس الثقافة
السائدة، وبالتالي لا يمتلك شرائط فاعليتها الا أولئك الذين يمتلكون
ثقافة الصفوة والفوا طرائق غرسها بالفعل . (1977a: 493)

ويعلق «بورديو» على ذلك بقوله:

«إن النظام التعليمي يطلب من طلابه مالم يعطهم أباه... بمعنى أن العلاقة باللغة والثقافة تنتج فقط من خلال طرائق معينة من التدريس، أو التدريب فإذا اتعبت المدرسة طرائق للتدريس تختلف.. كلما امكن.. عن طرائق الأسر في التعليم، فإن معنى ذلك أن التدريبات التي تعطىها المدرسة لطلابها لا يمكن استيعابها بشكل كامل، إلا من قبل هؤلاء الطلاب الذين نالوا من قبل مثل هذه التدريبات التي تقدمها المدرسة (1977f: 128)»

وبإكتشاف بورديو لحقيقة السيطرة الثقافية من قبل الطبقات المسيطرة اجتماعيا على النظام التربوي، بمواصلة عملية التحليل البنيوي لبنية العلاقات الثقافية داخل النظام التربوي نفسه استطاع بورديو أن يضع يده على آليات النظام التربوي التي بها ومن خلالها يقوم النظام التربوي بأداء وظيفته في المحافظة على بنية الثقافة والمجتمع القائم: ومن أهم هذه الآليات أولا بنية العلاقات الاجتماعية التي تتم من خلالها عملية الاتصال التربوي، وقد أطلق عليها بورديو «علاقة الاتصال البيداغوجي» وثانيا السلطة التربوية داخل المؤسسة التعليمية بوصفها صاحبة القرار المنفذ للعنف الثقافي، ثم ثالثا، الامتحانات وعمليات تقويم التلاميذ. وستناول وجهة نظرية بورديو في ذلك تفصيلا.

١- علاقة الاتصال البيداجوجي:

يعتبر اكتشاف الدور الذي تقوم به « علاقة الاتصال البيداجوجي » في إعادة إنتاج بنية الثقافة السائدة، وتحليل بيتها وتفسير وظيفتها من الاسهامات الهامة التي قدمها بورديو الى علم اجتماع التربية. وفي ضوء هذا الاكتشاف يوضح بورديو ان الآليات التي يعمل من خلالها النظام التعليمي على تثبيت وإعادة إنتاج بنية الثقافة والمجتمع القائم، لانكمن في محتوى العملية التربوية (أى المقررات الدراسية في ذاتها)، لكنها بالأحرى تكمن فيما أسماه بورديو « العلاقة الاجتماعية للاتصال البيداجوجي The Social Relation of the Pedagogical Communication أى فى طريقة غرس أو تدريس المحتوى الدراسى نفسه، لذلك يقول بورديو انه اذا أردنا أن نحدد عوامل النجاح فى العمل التربوى فان علينا أن نتجه الى تحليل التنوعات الاجتماعية والأكاديمية للمتعلم - أى التلميذ - (1977c: 71-72)

ومصطلح «العلاقة الاجتماعية للاتصال البيداجوجي» عند بورديو، يشير الى مركب من العلاقات، يتكون من «رأس المال الثقافى» (أى مجموعة التمكنات الثقافية واللغوية، والمعاني التي تمثل الثقافة السائدة، والتي اختيرت لكونها جديرة بإعادة انتاجها واستمرارها، ونقلها خلال العملية التربوية)، ومجموعة علاقات القوى السائدة بين الجماعات الاجتماعية (كما تبدو فى بنية القوس النسبية لكل طبقة اجتماعية). وهذا المركب العلائقى، الذى يتكون من رأس المال الثقافى وعلاقات القوى التى تتم من خلالها العملية التربوية، هذا المركب الذى أطلق عليه بورديو «العلاقات

الاجتماعية للاتصال التربوى، هو ما يكون بالفعل العلاقات البنوية الموضوعية داخل نظام تعليمى ما. وحينما أراد بورديو أن يحلل امبريقيا «علاقات الاتصال التربوى» فى عملية تربوية معينة، حاول صياغة هذه العلاقة فى مجموعتين من العلاقات المتداخلة المتفاعلة دىالكتيكيا مع بعضهما البعض (1977f: 97-102)

اما المجموعة الأولى، فتتكون من التمكنات الثقافية واللغوية المطلوبة لانجاز اتصال ييداوجى فى مقرر دراسى محدد، فى مرحلة تعليمية معينة وقد صاغ هذه المجموعة من العلاقات فيما اسماه مفهوم أو مصطلح «رأس المال الثقافى»

وأما المجموعة الثانية من العلاقات فى عملية الاتصال التربوى، فتتمثل فى درجة الاحتمال الموضوعية لتواجد أو لنجاح مجموعة معينة من الطلاب ذات أصل طبقى معين فى ذلك المقرر الدراسى، وفى تلك المرحلة التعليمية بالذات. قد صاغ بورديو هذه المجموعة من العلاقات، التى أطلق عليها مجموعة «علاقات القوى» فى مصطلح الفرص «النسبية» أو درجة الانتقاء الموضوعى لمجموعة معينة من التلاميذ حسب اصولها الطبقية. وهذه المجموعة من العلاقات - كما سيأتى شرحها بالتفصيل فيما بعد - هى التى تحمل الى التلميذ، أو بالأحرى تفرس فيه انماط محددة من الاتجاهات والرغبات والتوقعات، بعبارة أخرى فهذه المجموعة هى التى تمثل الخصائص النفسية لبنية النظام التربوى فى لحظة معينة، تلك الخصائص The Habitus التى يراد نقلها الى التلميذ، وغرسها فيهم.

وهذه العلاقات الاجتماعية للاتصال التربوي، بما ينطوي عليه من متغيرات «مثل رأس المال الثقافي وعلاقات القوى في الحقل التربوي» هي ما يشكل الظروف البنيوية المادية التي تتجسد من خلالها وبها قيود الأصول الطبقية في العملية التربوية. أو بعبارة أخرى، الظروف التي تعمل من خلالها، وبها الأصول الطبقية لمجموعة معينة من الطلاب على رسوبهم أو انجاحهم، أو بالأحرى طردهم من النظام التعليمي أو استمرارهم فيه (1977c: 72)

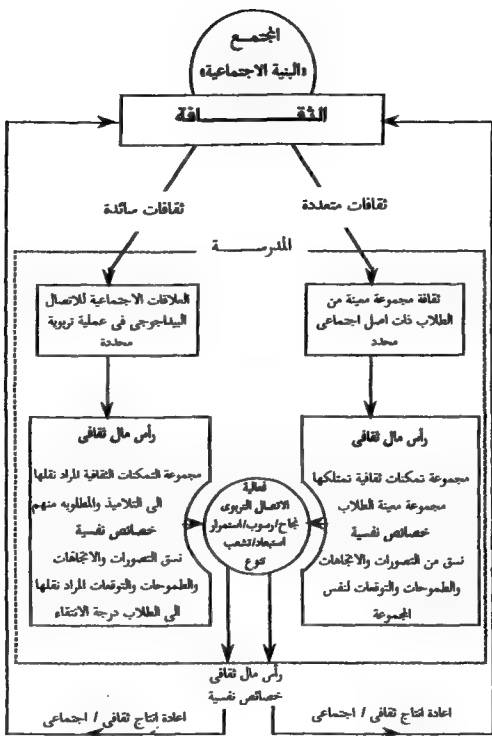
والأصول الطبقية للطلاب، كما أوضحنا سابقاً - تختلف وتختبئ بشيئين: رأس المال الثقافي (أي التمكنات الثقافية واللغوية) وبنية الخصائص النفسية *The Habitus* (أي الاتجاهات والطموحات والرغبات)، اللذان يمتلكانهما بالفعل لمجموعة معينة من الطلاب، بفضل نشأتهم في أسر ذات أصول طبقية معينة.

معنى ذلك أن فعالية الاتصال التربوي، عند بورديو، هي محصلة تفاعل، أو بالأحرى علاقة دياليكتيكية، بين بنية العلاقات الاجتماعية للاتصال البيداغوجي (أي العلاقة البنيوية بين رأس المال الثقافي المراد نقله الى الطالب وبنية علاقة القوى أو الفرص النسبية للطبقة الاجتماعية داخل الفصل) من جهة، وبين الأصول الطبقية لمجموعة معينة من الطلاب (كما تبدى في رأس المال الثقافي وبنية الخصائص النوعية لهؤلاء الطلاب) من جهة أخرى (1977c: 17)

والشكل رقم (١) رسم توضيحي لعلاقة التفاعل بين العلاقات البنيوية داخل النظام التعليمي والأصول الطبقية لمجموعة معينة من الطلاب، وما ينتج عنه هذا التفاعل من تحديد لفعالية التربية بما يحقق إعادة انتاج بنية العلاقات الطبقية القائمة والمسيطرة في المجتمع الكبير.

وإذا كانت فعالية العملية التربوية هي محصلة التفاعل بين بنية علاقة الاتصال اليداوجي داخل المدرسة والأصول الاجتماعية للتلاميذ كما تبدو في رأس المال الثقافي والخصائص النفسية لهؤلاء الطلاب، فإنه يصعب علينا إيجاد علاقة مباشرة، وإن كنا سنجد هذه العلاقة واضحة وبشكل مباشر في المراحل الأولى من النظام التعليمي، وربما حتى المرحلة الثانوية. لكن هذه العلاقة قد تضعف أو قد تنخبو في مرحلة التعليم العالي - بالرغم من استمرارية تأثير البنية الاجتماعية الطبقية داخل النظام التعليمي (1977f: 4-73) والسبب في ذلك أن الأصول الاجتماعية الطبقية للتلاميذ تتزايد في التخلي خلف العلاقات الثقافية التي يمتلكونها : رأس المال الثقافي وبينه الخصائص النفسية. ذلك أن أبناء الطبقات الدنيا قد يحصلون على مثل هذه العلاقات التي تمكنهم من النجاح في التعليم العالي عن طريق المعاناه والاجتهاد، كما ستوضح ذلك فيما بعد.

وفي ضوء هذا الفهم لفعالية الاتصال التربوي نجد بورديو شديد لتلك الدراسات والبحوث التي تحاول تحليل سبب النجاح أو الاخفاق الدراسي (فعالية العملية التربوية) بعوامل منفصلة مثل الخلفية الاجتماعية للتلاميذ أو الجنس، أو الاقامة أو كفاءة المعلم .. أو غير ذلك من العوامل المختلفة بالنسبة لبورديو، وكما هو واضح، فإن الفشل، أو النجاح، أو حتى الانخراط في نوع ما من التعليم، لا يمكن لرجاعه بطريقة ميكانيكية الى أى من هذه العوامل خارج اطار النظام التربوي، أو داخله، إن عوامل النجاح أو الفشل إنما ترجع الى جملة من العوامل التي تعمل جميعها في كل واحد، كنسق من العوامل السببية البنيوية التي تؤثر تأثيرا غير مرئي في سلوك الطلاب واتجاهاتهم، ومن ثم في نجاحهم أو رسوبهم أو انقطاعهم كلية عن مواصلة التعليم، بعد فترة معينة (73-72: 1977f).



شكل رقم (١)

رسم توضيحي لبنية التفاعل داخل المدرسة بين العلاقات البنوية لعملية الاتصال البيداغوجي وبين الأصول الاجتماعية لمجموعة معينة من الطلاب ، وما ينتج عن هذا التفاعل من تشكيل للعملية التربوية وعائلتها الثقافي والاجتماعي: كما تراه نظرية رأس المال الثقافي.

١ - التمكنات الثقافية واللغوية في علاقة الاتصال اليداوجي

إذا كانت الثقافة السائدة في النظام التعليمي هي التي تتجسد من خلالها الأصول الطبقيّة للطلاب، ومن ثم تصبح أداة لطرده واستبعاد أبناء الطبقات الدنيا، فما نوع رأس المال الثقافي واللغوي الذي يحمله معهم أبناء الطبقات العليا إلى النظام التربوي، فيتيح لهم النجاح والاستمرار في التعليم ولا يحمله أبناء الطبقات الدنيا؛ فيطردون ويستبعدون؟

حاول بورديو في كتابه الشهير الذي قدمه مع باسرون *The Inheritors* (1979) أن يجيب على التساؤل السابق، وذلك بدراسة الميراث الثقافي الذي يرثه أبناء الطبقات العليا (الصفوة) وكيف يساعدهم ذلك الميراث على تحقيق النجاح والتفوق داخل التعليم العالي^(١) ويتضح منذ البداية أن الذهاب إلى الجامعة في حد ذاته لا يمثل شيئا جديدا عن نمط الحياة التي يألفها أبناء هذه الطبقات، لذلك تجددهم أكثر ميلا، من غيرهم أبناء الطبقات الدنيا، إلى الشعور بالأمان مع كل ما يحيط بهم في حياتهم الجامعية، وهم كذلك أكثر ميلا من غيرهم في تكوين اصدقاء من بين زملائهم في الجامعة. ولديهم شعور بالقدرة على الحصول على المزيد من البرامج الدراسية والثقافية خارج نطاق البرامج المقررة. أنهم دائما يزورون المتاحف، ويرتادون المسارح، ويعزفون الموسيقى، ويمارسون ألوانا مختلفة من الفنون، وكل ذلك يكون لهم خلفيات ثقافية واسعة. وكثيرا ما يكافئ الأساتذة هذه الخلفيات الواسعة في الثقافة والمعرفة. وذلك ما يؤكد معنى هاما لدى أبناء الطبقات العليا، وهو: أن الترية ثقافة ومعرفة في ذاتها، وليست ببساطة وسيلة لغرض محدد. وعلى ذلك فإن الحياة في الجامعة جزء لا يتجزأ من نمط الحياة

العام الذى يعيشونه. ان أبناء الطبقات العليا يملكون الاحساس أو التذوق لكثير من أنواع المعارف والفنون، وهذا الاحساس أو التذوق هو نفسه الذى يتحول الى مكاسب اكاڤيمية، فالاحساس بمعرفة أو بفن معين أداة لاستخلاص مزيد من هذه المعرفة أوذلك الفن.

ويؤكد بورڤيو، كذلك أنه اذا كانت هناك اختلافات بين نمطى ثقافة الصفوة وثقافة الطبقات الدنيا، فانه يوجد ايضا اختلافات بين طرق الحصول على كل نمط من أنماط الثقافة. فأبناء الصفوة يمتلكون، أو هم قريبون من التجديدات الثقافية والمصادر الرفيعة الأصلية للثقافية a-vant-grad Culture وهذه الاخيرة هى خير ما يميز ثقافة الصفوة عن الثقافة التقليدية – ثقافة العامة والطبقات الدنيا – فالثقافة التقليدية ميسورة ويمكن أن يتعلمها أبناء الطبقات الدنيا بسهولة، سواء من الكتب أو من المدارس. لكن الثقافة الرفيعة a-vant-grad Culture تظل حكرا على ابناء الصفوة. وحتى لو تمكن ابناء الطبقات الدنيا من الحصول على حصة متساوية من المعارف التجريدية، نتيجة الجهد والمعاناة، فانه ستوجد دائما اختلافات فى طرائق حصول كل منهم على هذه المعارف والمعلومات: وسوف يظل الفرق بينهم مثل الفرق بين من يشاهد مسرحية معينة ويناقش مؤلفها ويمثلها من يقرأ هذه المسرحية فى كتاب.

ان ما يود بورڤيو أن يقوله هو، أن أبناء الطبقات الدنيا، يمكنهم أن يحصلوا على ثقافة الصفوة، تلك الثقافة التى تسود مدارسهم وجامعاتهم، لكن حصولهم على هذه الثقافة ليست مسألة سهلة أو ميسورة أمامهم : ان

ابناء الطبقات الدنيا عليهم أن ينلوا مزيدا من الجهد والمعانة حتى يحصلوا على ثقافة الصفوة بالفعل، يمتلكون أدوات (شفرات) استخلاصها، وتراكم لديهم رزّس الأموال منها، حتى وهم في وقت فراغهم-

ويؤكد بورديو في دراساته عن الثقافة داخل الجامعة، أنه كثيرا ما نجد الاساتذة في المعاهد العليا والملاّس يعززون التفرقة بين الثقافتين حتى وهم يفرقون بين هؤلاء الموهوبين، وبين مجرد المجتهدين من الطلاب وقد تلعب الامتحانات دورا كبيرا أيضا في تعميق هذه التفرقة، وخاصة في تلك الأنظمة التعليمية التي تعتمد بشدة على الامتحانات بأنواعها الشفهية، والتحريرية فتلك الأنظمة تكافئ الاذكياء والعلّقاء، وهذه - كما يقول بورديو - وهنات أو ملكيات الطبقات العليا التي يقدمونها ويستعرضونها في كل امتحان يحضرونه. وتعطي المكافآت البسيطة جدّاً لهؤلاء الذين يجهدون ويعاونون من أجل امتلاك ما يطلب منهم أن يمتلكوه: والاجتهاد والمعانة هو الاختيار الوحيد امام ابناء الطبقات الدنيا.

أن التعليم بالنسبة لأبناء الصفوة ليس وسيلة ضيقة من أجل الحصول على وظيفة أو تحسين مستقبل اجتماعي. وليست الدراسة بالنسبة لهم ضربا من التلمذة القاسية أو المعاناة. والعكس في ذلك تماما، فالتعليم أمامهم عملية ممتعة، تحمل قيمتها في ذاتها، وهو بالنسبة لهم كمن يلعب مباراة، اما ابناء الطبقات الدنيا فليس أمامهم من خيار سوى بذل الجهد والمعاناة، والعمل بانتظام لتخطي آليات استبعادهم عن تلك الحقيقة القاسية التي تجعل من التعليم ضرورة أعداد لمهنة وتحسين مستقبل.

والتمكنات اللغوية جزء من رأس المال (المال الثقافي) ويطلق عليها بورديو في كثير من الأحيان رأس المال اللغوي Linguistic Capital وذلك لما لها من أهمية خاصة في علاقة الاتصال البيداغوجي. فالتمكنات اللغوية أو رأس المال اللغوي من الميكانيزمات المؤثرة جدا في فعالية الاتصال التربوي، وخاصة في المراحل الأولى من النظام التعليمي. ذلك أن فهم اللغة واستعمالها من الأبعاد الأساسية التي تقوم عليها عملية تقييم الطلاب. فاللغة ليست مجرد أداة للاتصال، إذ هي تمد التلميذ بمقررات، غنية أو فقيرة ونسق من المقولات والمفاهيم. ويقول بورديو

«إن قدرة الطفل على الفهم والتعامل مع المعاني المعقدة، سواء المجردة أو المحسوسة، إنما يتوقف جزئيا على تعقد الحصيلة اللغوية التي نقلت إليه خلال تنشئة الاجتماعية في الأسرة. ويتبع ذلك منطقيا أن معدل الفاقد التربوي يمكن فقط أن يتزايد كلما اتجهنا صوب الطبقات التي يتباعد نمط لغتها عن النمط اللغوي الأكاديمي السائد في النظام التعليمي في مرحلة معينة ومقرر معين (1977:73)»

معنى ذلك أن التوزيع غير المتساوي لرأس المال اللغوي بين أبناء الطبقات الاجتماعية المختلفة يعتبر أحد المعوقات التربوية أمامهم. فإذ كانت التمكنات اللغوية التي تسود النظام التعليمي، والتي تعتبر شرطا لانجاز

العملية التربوية تختلف أو يعيلة عن النمط اللغوى لمجموعة معينة من الطلاب فان التمكنات اللغوية نفسها مستصبح عامل طرد لهؤلاء الطلاب من العملية التربوية.. فحينما تسيطر ثقافة الطبقات العليا على نظام تعليمى ما، فان ذلك النظام التعليمى سيقوم حتما بطرد واستبعاد التلاميذ القادمين من أصول طبقة متوسطة. هؤلاء الذين يمتلكون تمكنتات ثقافة ولغوية متواضعة.

ان هذه العملية التى يتم بها ومن خلال طرد أبناء الطبقات الدنيا من النظام التعليمى واستبقاء أبناء الطبقات العليا هى بعينها ما أسماه بورديو بظاهرة «العنف الثقافى» فى المجتمعات الديمقراطية المعاصرة. تلك الظاهرة التى تحدث نتيجة التوزيع غير العادل لرأس المال الثقافى واللغوى بين الطبقات الاجتماعية، وسيطرة ثقافة الطبقات العليا على مؤسسات النظام التربوى فى المجتمعات الطبقية

ب- درجة الانتقاء النسبى^١

أن مفهوم «درجة الانتقاء النسبى» *The degree of relative selection* فى نظرية رأس المال الثقافى - يصف أهم جوانب الخصائص النوعية للبنية الاجتماعية التى يتم من خلالها الاتصال البيداغوجى. ويعنى بورديو بهذا المفهوم على وجه التحديد : بنية الفرص الموضوعية داخل فصل دراسى معين كما تقاس بمعدل استبعاد مجموعة معينة من التلاميذ من النظام التعليمى، فى مرحلة معينة (1977E: 91). وتكمن اهمية درجة الانتقاء النسبى لمجموعة معينة من التلاميذ، فيما تمثله من شروط موضوعية بنيوية.

تلعب دورا هاما فى تحديد الطموحات والتطلعات الفعلية لجميع الطلاب المتشابهين فى الأصول الطبقية، ذلك أن إحصائيات النجاح والاستبعاد (الرسوب والتسرب، التشعيب) التى تخرج سنويا، توضح لهؤلاء الطلاب، بل تأخذ على عاتقها أن تذكرهم دائما بما هو محتمل، وما هو غير محتمل، بالنسبة لهم فى المستقبل (33 : 1974b)

ويوضح بورديو أن الأطفال (والآباء) يصنعون اختياراتهم من خلال تفاعلهم مع بنية الفرص الموضوعية، وبالرجوع الى خصائصهم النفسية (اى نسق التطلعات والاتجاهات والميول التى غرست فيهم من قبل، خلال تنشئتهم الاجتماعية فى طفولتهم المبكرة أو خلال خبراتهم التربوية التى مروا بها فى مدارسهم مؤخرًا) وما أن تبلو درجة الالتقاء النسبى العالية للأطفال الطبقة العاملة طبيعية أمام أعينهم وأعين آبائهم، حتى تلعب دورا مؤثرا فى تحديد ميولهم والإبقاء على نمط تطلعاتهم واختياراتهم حيال المدرسة.. وحيال مستقبلهم بعد المدرسة وحتى لو كانت اختياراتهم تبدو لهم ببساطة على أنها تتبع أحاسيسهم أو تتبع من أمزجتهم الخاصة:

«فإنه من خلال كل فعل من أفعال الاختيار يستبعد الطفل نفسه من الوصول الى مرحلة تعليمية تالية، أو يروض نفسه لنمط متواضع من التعليم. ففعل الاختيار هو نتاج للتفاعل بين بنية العلاقات الموضوعية (الموجود قبل هذا الاختيار وتعمل على

استمرا في نفس الوقت) وبين الأصول الطبقية

الاجتماعية لهؤلاء الطلاب (155 : 1977f)

ويرشح بورديو، أنه إذا كان هناك تجانس بين النظام التعليمي والطبقة الاجتماعية للتلميذ، فذلك لأن البنى الموضوعية تنتج خصائص نفسية طبقية Class Habitus (عبارة عن نسق من التطلعات والميول والاتجاهات) ينتج عنها - بالتالي - ممارسات متوافقة مع هذه البنى الموضوعية. وهذه الممارسات هي التي تتيح لتلك البنى الموضوعية أن تبقى وأن تستمر. فعلى سبيل المثال فإن الطموحات والميول التي تفيد من المدرسة وتحقق نجاحا فيها تعتمد كلية على الفرصة الموضوعية التي تتاح للطبقات الاجتماعية بنسب مختلفة، لاستعمال نفس الميول والطموحات داخل المدرسة التي تحقق النجاح والتفوق فيها. أن نسق الميول والرغبات والطموحات، أي بنية « الخصائص النفسية »، هو الذي يشكل العامل الأكثر أهمية في ديمومة بنية الفرص التربوية، تلك التي تجسد موضوعيا العلاقة بين النظام التعليمي وبنية العلاقات الطبقية في المجتمع - خارج النظام التعليمي (204 : 1977f)

والتحليل السابق، يعتمد، كما، هو واضح، على مفهوم « الخصائص النفسية » The Habitus للفرد، الذي سبق أن فصلناه في الجزء الأول من هذه الدراسة. فالخصائص النفسية للفرد قد تشكلت من خلال عملية استدخال الظروف البنائية الخارجية المحيطة في صورة سمات سيكلوجية (ميول، واتجاهات، ورغبات) وهذه الخصائص أو السمات هي التي تتجسد في صورة ممارسات تتفاعل ببورها مع الظروف الخارجية فتحافظ عليها وتعيد انتاجها. ومفهوم الخصائص النفسية The Habitus هو الذي ساعد

يوردو على تفسير الدور الذى تلعبه «درجة الانتقاء النسبي» كعنصر من عناصر العلاقات الموضوعية للاتصال البيداغوجى فى تفاعله مع الأصول الاجتماعية لمجموعة التلاميذ من أجل إعادة إنتاج بنية التفاوت الاجتماعى والطبقى فى المجتمع القائم - المحيط.

إن التحليلات البنوية التى قام بها يوردو لفعالية الاتصال التربوى مكتة من كشف وتفسير عمليات الاستبعاد المباشر المتمثلة فى رسوب أبناء طبقات الدنيا داخل المؤسسة التربوية، وكذلك عمليات الاستبعاد غير المباشر المتمثلة فى توزيع أبناء هذه الطبقات فى شعب وأنواع مختلفة من التعليم، تختلف من حيث قيمتها الاجتماعية والتربوية عن تلك التى يدخل فيها أبناء الطبقات العليا. أن الأضرار التى تلحق دائما بالطبقات الدنيا إنما تتخفى دائما وتلتحف بعمليات التشعب والازدواج فى النظم التعليمية. فتشعب التلاميذ داخل النظام التعليمى الواحد. أو توزيعهم على أنظمة تعليمية متنوعة، داخل المجتمع الواحد، إنما يتم وفقا لرأس المال الذى يتطلبه النظام التعليمى من كل تلميذ ليمر بنجاح فى شعبة ومقررات دراسية محددة، وكذلك وفقا للدرجة الانتقاء النسبي» التى نفترض توجلا نسبيا محددًا، لكل فئة اجتماعية معينة من الطلاب، فهى شعبة معينة، أو مقرر دراسى معين.

وبهذه الطريقة يفسر لنا يوردو الاختلافات التى تشاهدها بين الكليات الجامعية بعضها وبعض من حيث القيمة الاقتصادية والاجتماعية لكل منها وينفس الطريقة أيضا يبين لنا أن ترتيب هذه الكليات فى شكل هرمى، حسب أفضلية كل منها، إنما يعكس تماما هرمية علاقات القوى

الاجتماعية بين طبقات وقوى المجتمع. فيفسر بورديو، بذلك، لماذا ترتفع قيمة كلية عن كلية أو تخصص معين عن قيمة تخصص آخر (1977f: 93-97).

٢- السلطة التربوية

إنّا كانت البنية الثقافية بنية قسرية كما يقول بورديو Cultural arbitrary فكيف تسيطر ثقافة الصفوة على النظام التعليمي في المجتمع الحبيث؟

يجيب بورديو : أن طبقة الصفوة في المجتمع الحديث تفرض ثقافتها على النظام التعليمي من خلال «السلطة التربوية» داخل تلك النظم. صحيح أن «السلطة التربوية» داخل النظم التعليمية هي سلطة المجموعات الاجتماعية السائدة، لكن هذه السلطة لم تنقل إلى داخل النظام التعليمي من قبل المجموعات المسيطرة، مباشرة.

فالنظم التعليمية لها استقلالها النسبي، وذلك بحكم ما لحق الثقافة بصفة عامة من استقلال نسبي كذلك. وهذا الاستقلال النسبي هو نفسه الذي يعطى غطاء لسيطرة علاقات القوى في المجتمع على النظام التعليمي. ويشرح ذلك بورديو بقوله إنه يوجد اختلاف في ثقافة كل مجموعة اجتماعية عن الأخرى، وهذا شيء وارد في أي تكوينات اجتماعية، لكن ثقافة المجموعة الأقوى المسيطرة هي التي تبدو أكثر قيمة من غيرها أمام أعين الجميع في المجتمع. من ثم تتحقق للعاملين في الحقل التربوي - هؤلاء الذين يتمتعون إلى ثقافة الصفوة، باعتبارها أكثر من غيرها، سلطة شرعية في نقل هذه الثقافة وغرسها في النشء. ولأن المجموعات المسيطرة، تميل بالطبع

إلى تأكيد قيمة ثقافتها، وبالتالي تأكيد قيمة نفسها ومصالحتها كمجموعات مسيطرة، فإنها من ثم تسعى بالضرورة إلى الاعتراف « بالسلطة التربوية » في المجتمع كواقع « شرعي » (9 : 1977f) وذلك ما يفسر المعنى الكامن في عبارة بورديو « أن الثقافة السائدة في المجتمع لا تفرض بالقوة.. » « الصريحة ». وإذا كانت الثقافة السائدة في المدرسة ذات بنية قسرية بحكم تعريف بورديو للثقافة، فمعنى ذلك أنه : ليس كل ما يحدث أو يتم داخل حفل التربية، نتاج عقل صرف. فثمة حاجة دائمة إلى « عنف ثقافي ».. لفرض هذه الثقافة القسرية على المدرسة من جهة، وأعمال هذه الثقافة لطرد أبناء الطبقات الدنيا من حفل التربية، من جهة ثانية.

وباختصار فإن القسرية الثقافية تفرض على النظام التعليمي من خلال القائمين على « العمل التربوي » Pedagogical acation الذين يحصلون على « السلطة » من خلال التشويه في إدراك حقيقة هامة وهي : أن « الثقافة المشروعة » أي الثقافة المشروع نقلها أو غرسها « بالتربية » ليست سوى ثقافة المجموعات الاجتماعية المسيطرة على علاقات القوى المؤثرة في تشكيل كل التكوينات الاجتماعية في المجتمع. وهذه الحقيقة تصدق على كل المجتمعات وتزايد المدراس والمؤسسات التعليمية في المجتمعات الحديثة، إنما يتم من خلال نسق من آليات إعادة إنتاج علاقات القوة القائمة، من ثم لا تحدث تغييرات جوهرية أو عميقة في البنية الاجتماعية لهذه المجتمعات.

قد رأينا أن « العنف الثقافي » إنما يتحقق في العمل التربوي من خلال « السلطة التربوية » التي يمارسها القائمون على العمل داخل النظام التعليمي. ويتضح هذا العنف في علاقته بالسلطة التربوية في صورة أوضح

حينما يتصل الأمر باللغة، فاللغة عامل طرد وأداة من أدوات العنف الثقافي كما فصلنا ذلك سابقا. وقوتها لا تبلغ ذروتها المؤثرة فى عملية طرد أبناء الطبقات الدنيا إلا فى علاقة الاتصال البيداجوجى، من خلال المعلم وبه، أى «فى ذلك النسق الكلى لمجمل التعسفات المرئية وغير المرئية الذى يشكل فى كليته الفعل البيداجوجى الذى يفرض ويفرس «الثقافة المشروعة» (108 : d 1977)

والمعلم ليس صانعا للتعسفات الثقافية اللغوية فى عملية الاتصال التربوى، لكنه هو الذى يقوم بها. فالمعلم يجد نفسه فى موقف تبدو فيه اللغة مع الخصائص الأخرى للعلاقة البيداجوجية (مثل التنظيم المكانى للطلاب داخل الفصل، المسافة بينه وبين طلابه، درجة الانتقاء النسي) وقد حددت تحديدا دقيقا، وقتنت تقنيا عاليا داخل المؤسسة التعليمية. وهذا الموقف يحتتم على المدرس أن يلعب بوعى أو بدون وعى منه دورا هاما فى طرد أبناء الطبقات الدنيا الذين يفترقون الى تلك التمكنات اللغوية والثقافية التى تسود علاقة الاتصال البيداجوجى داخل المدرسة (110 : f 1977).

ومن هنا يقرر بورديو أن المعلمين، من حيث علاقتهم باللغة، أدوات فى عملية إعادة إنتاج علاقة التفاوت الاجتماعى الطبقي داخل المدرسة : ذلك أنهم قد أعلوا مسبقا - سواء من خلال خبراتهم التربوية فى معاهد وكليات المعلمين، أو من خلال عملية التطبيع التى مروا بها بالفعل نتيجة عملهم وتواجدهم فى تلك المؤسسات التربوية - ليقوموا بالحفاظ على نسق القيم ورأس المال الثقافى السائد، الذى نشأوا من خلاله. ولذلك نجدهم يقدرّون هؤلاء التلاميذ الذين يتشابهون فى نفس القيم ورأس المال الثقافى. «وبإعداد

كل عضو في العمل البيداغوجي، وتكريسه لغرس ونقل ما يفرسه وينقله كشيء هام، فإن المؤسسة التربوية تكون قد أضفت إلى مهنة التربية هبة وسلطة (108 : 1977f). وهذه الهيئة أو السلطة هي بدورها التي تستبعد أى نقاش اجتماعي مع المعلم عن فعالية السيطرة الثقافية على علاقات الاتصال التربوي.

٣- الامتحانات :

الامتحانات عند بورديو لها وظيفة اجتماعية : إذ تقوم بدور فعال في عملية إعادة إنتاج نمط العلاقات الموضوعية للاتصال البيداغوجي. من جهة، وفي عملية تعزيز وإعادة إنتاج بنية العلاقات الطبقية السائدة في المجتمع، من جهة أخرى. ويقول بورديو إن هناك ميلا كبيرا في المجتمعات الحديثة تجاه تنوع أساليب الامتحانات والتوسع في دورها وتعميق وظائفها داخل النظام التعليمي والسبب في ذلك يكمن في الدور الذي تقوم به الامتحانات الخاصة بالآليات التي يعمل النظام التعليمي من خلالها وبها على إعادة إنتاج علاقات التفاوت الطبقي في المجتمع وتعزيز الغطاء الثقافي لها فالامتحانات دائما تعمل على غرس وتكريس القيم المرتبطة بالنظام التعليمي، بل المرتبطة بكل نوع من أنواع المعرفة في حقل الثقافة، وبالتالي على غرس وتكريس القيم المرتبطة بنمط الثقافة السائدة والمسيطرة في المجتمع (144 : 1977f). ومن ثم تعمل على إبقاء واستمرارية العلاقات الهرمية داخل الحقل الأكاديمي، وبالتالي على إبقاء واستمرارية العلاقات الهرمية الاجتماعية في المجتمع.

إن ما يميز دور الامتحانات في إعادة إنتاج التفاوت الاجتماعي داخل النظم التعليمية، هو تلك الأسطورة التي تولدت من حولها وأبرزها في صورة عمليات تكتيكية.. «موضوعية» يتم من خلالها انتقاء وتصنيف الطلاب بطريقة « محايدة» ووفقا لنظرية رأس المال الثقافي، فإن الامتحانات واقعا لا تلعب دورا رئيسا: ذلك أن الجزء الأكبر من عملية استبعاد هؤلاء التلاميذ إنما يتم بمحض اختيارهم لنوع التعليم والشعبية والتخصص، أو حتى اختيارهم الخروج من التعليم نهائيا. لذلك يوجد هناك دائما طرائق ذكية جداً من «الانتصار الأكاديمي» داخل النظم التعليمية في المجتمعات الحديثة، ويعبر يورديو عن هذه الحقيقة بقوله:

«ان معظم هؤلاء الذين طردوا من
المدرسة قد استبعدوا أنفسهم.. قبل
الامتحانات. وأن هؤلاء الذين كان
استبعادهم عن طريق الانتقاء المباشر
(الامتحانات) إنما يتوقف - أيضا - على
مستوى طبقتهم الاجتماعية (1977 f: 153)»

ومن ثم فإن الحديث عن « قلق الامتحانات » واستعماله كسبب مفسر لنجاح أو فشل التلاميذ، لا يستنفذ مشكلة الانتقاء: فهؤلاء الذين لهم الحق في معاناه هذا القلق قد تم انتقاؤهم بالفعل من بين أترابهم الذين طردوا متحجرين خلال عمليات الاستبعاد الذاتي المستمرة، أثناء مراحل التعليم متحجرين خلال عمليات الاستبعاد الذاتي المستمرة، أثناء مراحل التعليم المختلفة. ولذلك فإن مسألة التفاوت الاجتماعي لا تظهر في حجمها الصحيح

داخل النظام التربوى إذا تم حسابها عن طريق مقارنة الطبقات الاجتماعية وفق نسب احتمالات النجاح والفشل فى امتحان ما، ولهذا السبب يؤكد بورديو قائلاً :

«ان اللامساواة بين الطبقات.. لا تبدو فى حجمها البشع، الا حينما نقارن بين الطبقات على أساس حساب نسب أطفال كل طبقة الذين وصلوا الى مرحلة تعليمية معينة والذين لم يصلوا إلى هذه المرحلة بعد أن حققوا جميعاً - من قبل - مستوى متكافئ من الإنجاز (1977 f: 153)»

وبعبارة أخرى فإن التفاوت الطبقي لا يظهر أصلاً فى حجمه الصحيح الا بمقارنة الأصول الطبقية لهؤلاء الأطفال داخل مرحلة تعليمية معينة مع الأصول الطبقية لأترابهم من نفس المجموعة العمرية الذين هم خارج النظام التعليمى.

ويقول بورديو إن الاهتمامات الزائدة التى تعطى للامتحانات كعملية انتقاء «موضوعية» .. «محايدة» تقوم على تحديد مستوى اكتساب المعرفة، إنما هو نوع من الوهم الضرورى الذى لاغنى عنه فى التنظيم التعليمية فى المجتمعات الحديثة. لأنه وفق هذا الوهم (أو الأسطورة) تبدو المدرسة وكأنها أداة موضوعية لنقل المعرفة والتراث الثقافى، وذات صبغة محايدة بين طبقات المجتمع. ومثل هذه الأيديولوجية - التى يروج لها أصحاب المدرسة الوظيفية

- تخفى بالطبع ما تحاول نظرية رأس المال الثقافي كشفه: وهو الانتقاء الاجتماعي الذي يتم داخل النظم التعليمية في المجتمعات الحديثة، والذي تلعب الامتحانات دورا هاما فيه، عن طريق تكريس وتدعيم بنية الثقافة المسيطرة داخل المؤسسة التربوية، واضفاء الحيادية والشرعية عليها، واختافها لعملية التوزيع الامتساوى لرأس المال الثقافي بين التلاميذ خلال العملية التربوية.

ثالثا : الأزمة .. والإصلاح

إن أزمة النظام التعليمي في المجتمعات المعاصرة، إنما تكمن فيما تقوم به من ممارسات لأفعال العنف الثقافي الذي تستبعد به أبناء الطبقات الدنيا، وتعمل من خلاله على تعزيز واستمرار علاقات التفاوت الاجتماعي بين الطبقات ويقول بورديو إن اصلاح التعليم يتمثل بالطبع في جعل التعليم أكثر ديمقراطية Democratization of the eudcational System وأكبر تحقيقا للعمل والمساواة في المجتمع. إن هؤلاء الذين يرفعون شعار ديمقراطية التعليم ثم يتجاهلون. أو يجهلون بالفعل، عملية إعادة إنتاج العلاقات الطبقية التي تقوم بها هذه النظم، إنما يرفعون شعارات كاذبة جوفاء، تستند على فهم ضيق المعنى «ديمقراطية التعليم» وكأنها مجرد اتساع للفرصة التعليمية حتى تشمل كل طبقات المجتمع. فطالما أن النظام التعليمي قد فشل في توزيع رأس المال الثقافي واللغوي - المطلوب كشرط النجاح داخل العملية التربوية - توزيعا عادلا وصريحا على جمهور الطلاب على السواء فإنه سيظل (أى النظام التعليمي) واضعا «العقبات التربوية» أمام هؤلاء القادمين من الطبقات الدنيا في المجتمع، سيظل هذا النظام التعليمي

خافيا لجوهر المشكلة التربوية التى تقع دائماً بين المعلم وهؤلاء التلاميذ داخل الفصل، وستظل هذه المشكلة نتاجاً «لأزمة تربوية» تكشف النقاب عن طبيعة الأيديولوجية «الطبقية» التى تحكم النظام التعليمى، وتطوعه فى أيدي القوى المسيطرة كأداة أكاديمية تحافظ بها على مصالحها واستمرار وجودها كقوى مهيمنة فى المجتمع «الديمقراطى» الحديث.

وبناء على ذلك يؤكد بورديو أن الإصلاحات التربوية التى تركز كل جهودها الإصلاحية والأكاديمية فى إصلاح ومعالجة الجوانب الفنية التقنية. فى عملية الاتصال البيداغوجى، دون أن تعالج بنية العلاقات الاجتماعية لعملية الاتصال البيداغوجى وإنما تركز جهودها على الجوانب المزيفة والمصنعة فى العملية التربوية، ولن تخدم هذه الجهود إلا أصحاب المصلحة فى استمرار بنية علاقات السيطرة القائمة كما هى فى المجتمع. إن فشل كل الجهود الإصلاحية لرفع كفاية النظم التعليمية فى تحقيق مزيد من الديمقراطية فى الفرص التعليمية يكمن فى تجاهل أو جهل هذه الجهود لتلك العوامل البنوية التى تربط النظام التعليمى بمصالح الطبقة، أو المجموعات الاجتماعية السائدة، من خلال سيطرتها الثقافية على الحقل التربوى. ويعبر بورديو عن ذلك صراحة بقوله :

إن أى نظام تعليمى يعهد إليه رسمياً بنقل الثقافة السائدة فى المجتمع، ثم يتناسى منهجياً نقل الأدوات اللازمة التى لاغنى عنها للنجاح فى مشروعه المكلف به، إنما يضحي حكراً لتلك الطبقات القسادية على امتلاك هذه

الأدوات، واستخلاص الثقافة المطلوب نقلها

– بطرائقها الخاصة (494 : 1977 a)»

وحتى ينجح الاصلاح التربوى فى زيادة فعالية النظام التعليمى فى تحقيق الديمقراطية والمساواة الحقيقية فى الفرصة التعليمية يؤكد بورديو على أنه لابد من ملء الفجوة بين مستوى نقل المعرفة ومستوى المستقبل لها «التلميذ» ويتم ذلك إما – أولاً- برفع مستوى التلميذ، بإعطائه كل من المحتوى والشفرة «أو الاداة» التى يستخلص بها هذا المحتوى (المعرفة المنقولة)، سواء كان ذلك بالطرق اللفظية أو غير اللفظية من رسومات مؤقتة، وذلك بصياغة المحتوى المطلوب نقله فى سلسلة من البرامج المتدرجة فى مستواها، تدرجاً مضبوطاً، بحيث يؤهل محتوى كل برنامج المتعلم ليقبل البرنامج الأعلى الذى يليه، حتى نهاية البرامج، وهذه الطريقة ترفع من مستوى المتلقى رفعا ثابتا وانتظام وذلك بتمكينه من وسائل وأدوات استخلاص الثقافة (أى بعبارة أخرى، بتمكينه من امتلاك مستوى معين أرقى من رأس المال الثقافى والخصائص النفسية) وأساس ذلك كما يقول بورديو الممارسة والمعاودة (126-127 f: 1977).

وهنا يأتى دور تكنولوجيا التعليم المتقدمة، فتجد بورديو يوليها ثقة كبيرة كأدوات مساعدة فى عملية الاصلاح الديمقراطى للتعليم وكوسائل فعالة فى عملية اعادة بناء بنية العلاقات التربوية، لكن تكنولوجيا التعليم ليست فى ذاتها هى المحدد أو المساعد فى عملية الإصلاح التعليمى. فالوسائل التكنولوجية إنما تعتمد فى عملها على نسق الوظائف الفنية والاجتماعية للنظام التربوى القائم. فمثلا قد تعمل الدائرة التلفزيونية المتقدمة على تعزيز

واستمرارية السمات التقليدية فى أساليب التدريس القديمة. لذا يؤكد بورديو أن فعالية تكنولوجيا التعليم تكمن فى مدى تأثيرها فى بنية علاقات الاتصال التربوى فى العملية التعليمية. كأن تكون مؤثرة ف تغيير أو إزالة معوقات المكان والزمان، أو مؤثرة فى توجه العملية التعليمية بحيث تصبح مرتكزة حول المتعلم الذى يمكن أن يستخدم التكنولوجيا فى تعلمه فى الوقت الذى يشاءه. أو مؤثرة فى خلق علاقات جديدة أكثر ديمقراطية لعملية الاتصال البيداغوجى ذاتها (1977f : 138 no 1)

رابعاً : وجهة نظر

من عرضنا السابق لنظرية «بيير بورديو» يتضح انه نجح إلى حد كبير فى تقديم نسق فكرى متسق من حيث البناء المنطقى. وقد لعبت مفاهيم بورديو النظرية دوراً عظيماً فى مساعدته على تقديم تفسيرات شاملة لعلاقة النظام التربوى بالمجتمع الخارجى، ودوره فى المحافظة على هذا المجتمع وإعادة إنتاج بنية علاقات التفاوت الطبقي السائدة فيه. وتتضح أهمية التفسيرات التى قدمها بيير بورديو فى نظريته هذه ومدى ما أسهمت به فى تنمية وإثراء فهمنا النقدي لتلك العلاقة بين التربية وبنية التفاوت الطبقي فى مناقشتنا التالية للإمكانات والصعوبات النظرية التى تنطوى عليها تلك التفسيرات والتحليلات.

أولاً : الإمكانات النظرية

تنطوى نظرية بورديو على إمكانات نظرية كبيرة فى توضيح وإجلاء العلاقة بين التربية والبنية الطبقيّة فى المجتمعات المعاصرة ويتضح ذلك فى النقاط الآتية :

١ - أن نظرية رأس المال الثقافي عند بورديو تبين أن عملية إعادة إنتاج بنية التفاوت الاجتماعي في المجتمع هي محصلة علاقة تفاعل بين العلاقات الموضوعية البنوية داخل المدرسة وبين بنية العلاقات الطبقية خارج المدرسة. وإن البحث التربوي ينبغي أن يسعى إلى كشف آليات هذا التفاعل بين هاتين المجموعتين من العلاقات الداخلية والخارجية.

والدراسات والبحوث التي تدور حول تلك العلاقة تبين أن علم اجتماع التربية المعاصر ينقسم إلى اتجاهين نظريين في معالجة هذه المسألة. فيرى الاتجاه الأول أن مشكلة التفاوت الطبقي هي مشكلة اجتماعية في الأساس الأول ولادخل للنظام التعليمي في أحداثها أو استمرارها وإن النظام التعليمي لا يملك - بالتالي - شيئاً لزيادها. ومن ثم فحل مشكلة التفاوت الطبقي إنما يكمن أساساً في وضع الحلول الاجتماعية التي تزيل هذه المشكلة من المجتمع وانطلاقاً عن هذا الاتجاه النظري تمت أبحاث كولمان الشهيرة (Coleman 1966) ويؤكد أصحاب هذا الاتجاه التغيرات التي تحدث في مدخلات التعليمية (تحسن الظروف المادية، زيادة الاتفاق على التلميذ الواحد، التدريب المتاح لكل مدرس.. الخ) لا تؤدي على بالضرورة إلى تحسين في أداء التلاميذ داخل المدرسة، ولا يعالج مسألة استمرارهم داخل المدرسة من عدمه. ومثال هذه الأبحاث (coleman et al, 1966 and Jenchs et al 1972) أكثر من ذلك فإن الدراسات قد بينت أن الاختلافات في الخلفية الاجتماعية للطلاب هي العوامل الأساسية التي تؤدي إلى حدوث اختلافات في الأداء الأكاديمي للطلاب داخل المدرسة.

وبالرغم من أهمية هذا الاتجاه النظرى فى تبصيرنا بأهمية العوامل الاجتماعية وتأثيرها فى فعالية التربية الا أنه ظل عاجزا عن تفسير وتوضيح كيف تعمل هذا العوامل الاجتماعية داخل المدرسة ولا كيف تؤثر فى فعالية العملية التربوية. ان عجز هذا الاتجاه عن كشف آليات العملية التربوية داخل المدرسة قد مهد لوهم ايدلوجى يوحى بأن المدرسة مؤسسة تربوية محايدة وغير ذات صلة بما يحدث حولها من تفاعلات اجتماعية بين قوى المجتمع المختلفة. ان المشكلة فى مثل هذه الدراسات التى تمت فى اطار هذا الاتجاه النظرى انها قد ركزت كل جهودها البحثية على دراسة احصاءات الفرص التعليمية لأبناء الطبقات المختلفة، كمظهر للعلاقة بين اداء التلاميذ، كقيمة ظاهرية - وبين الأصول الاجتماعية لهم. ان النماذج الرياضية التى استخدمت فى هذا الدراسات قد وجهت لتقييم حجم اللامساواة فى المجتمع دون أن تستند إلى اطار نظرى يفسر ويشرح كيف تحدث «عملية» اللامساواة فى المجتمع، وكيف تبقى وتلدوم على مر السنين، رغم اتساع جهود الاصلاح الاجتماعى والتربوى.

اما الاتجاه الثانى فى علم اجتماع التربية، فانه يرى ان اللامساواة فى المجتمع، هى نتاج للمساواة التى تحدث داخل النظام التربوى. فالنظام التربوى ينتج لامساواة اجتماعية من خلال المؤسسة التربوية القومية. وأن عملية «الانتقاء الاجتماعى» انما تتم داخل هذه المؤسسات من خلال ما تخلقه من مستويات وأنواع ذات تدرج هرمى أكاديمى. ولكل مستوى ونوع من التعليم داخل البناء الهرمى الأكاديمى مكانته وتعزيزاته الخاصة به ومن اهم الدراسات التى تمت فى هذا الاتجاه، وتؤكد عليه، دراسات W.Brookover et al (1970) و B. Heyns (1978) و CH. Perscil 1977.

ولقد اسهم ذلك الاتجاه النظرى السابق فى كشف النقاب عن تأثير بنية المدرسة (التشعب والتفرع والازدواج) على الناتج التربوى. لكن للأسف فان الدراسات التى تمت فى هذا الأطار قد تناست تماما علاقات التفاوت الاجتماعى فى مجتمع المدرسة - الكبير - نفسه ومن ثم فشلت فى ادراك أن التشعب والازدواج فى النظام التعليمى القومى ما هو إلا اداة أو آليات النظام الاجتماعى القائم فى المحافظة على علاقته السائدة واعادة انتاجها. وبالتالي يمكن القول. ان هذه الدراسات رغم اهميتها فى كشف وتوضيح مايدور داخل النظام التربوى، الا أنها تلعب بورا خطيرا فى تعمية حقيقة هامة وهى أن اللامساواة، سواء كانت مساواة تربوية داخل النظام التربوى أو لامساواة اجتماعية فى المجتمع خارج النظام التربوى، انما تكمن أسبابها فى بنية المجتمع نفسه. ويوضح دوجيرتى الأمريكى هذه الحقيقة بقوله :

«ان نقص التربية، أو الحصول على تعليم
وضيع لا يمكن أن يفسر وجود عدد كبير
فى مجتمعا يقوم بأعمال هامشية، أو حتى
يلون عمل على الإطلاق انه مجتمعا - كما
هو منظم الآن - هو الذى يعجز عن مد
أعضائه بفرص العمل الجديدة التى تجعلهم

سعداء (K. daugherty, 1981 : 307)

وانطلاقا من هذه المناقشة يمكن أن نؤكد أن نظرية رأس المال الثقافى تستطيع أن توجه البحث التربوى وجهة جديدة مخالفة لوجهتى النظر السابقين فى دراسة مشكلة التفاوت الاجتماعى فى المجتمعات الحديثة

والكشف عن أسبابها سواء داخل النظام التربوي أو خارجه في المجتمع الكبير، ذلك أنها ترى أن فهم مشكلة التفاوت الاجتماعي إنما يتم من خلال فهم ذلك التفاعل المتبادل بين بنية النظام التربوي وبنية العلاقات الاجتماعية في المجتمع. ومن ثم فالجهود الأكاديمية في التربية التي توجه الى بحث هذه المشكلة إنما ينبغي أن تنصب على دراسة بنية هذا التفاعل وديناميته وآلياته المختلفة.

٢ - ان نظرية رأس المال الثقافي تنطوي على امكانات كبيرة في توجيه الدراسات النظرية. والامبريقية في بحث العلاقة بين النظام التربوي وبنية التفاوت الطبقي في المجتمع. ولعل الدراسات الحديثة التي تمت في اطار هذا النظرية وكذلك الحوار النائر في أوساط البحث التربوي حول نتائج هذه الدراسات قد يوضحان ذلك.

فثمة دراسة حديثة قام بها هالسي مع مجموعة من زملائه (halsey et al. 1980) لدراسة العلاقة بين التربية والتفاوت الاجتماعي في بريطانيا. وقد صمم الباحثون أحد جوانب الدراسة الامبريقية وفق نظرية رأس المال الثقافي عند بيير بورديو. واستهدفوا، على وجه التحديد فحص العلاقة بين «رأس المال الثقافي» : والقابلية للتعليم، ووضع الباحثون ثلاثة مقياس لقياس «رأس المال الثقافي» : المقياس الأول وهو مقياس «تعليم الوالدين» ويهدف الى قياس المستوى الثقافي و التعليمي عند الوالدين وأما القياس الثاني فيهدف الى قياس «الظروف المادية» ويتكون هذا المقياس من خمس متغيرات مستقلة: طبقة الأب، ممتلكاته، وظيفة، وضع المنزل، عدد الأقارب. أما المقياس الثالث، مقياس «المناخ العائلي» فيهدف الى قياس التشابهات بين

المستجيب وأخوته داخل الأسرة كما تبينها الخلفية التعليمية لأخوة المستجيب. والنتائج التي حصل عليها هالسى وزملاؤه فى دراستهم هذه، تؤكد صحة القضية الأساسية فى نظرية رأس المال الثقافى، وهى علاقة الارتباط بين رأس المال الثقافى، وهى علاقة الارتباط بين «رأس المال الثقافى» والقابلية للتعليم

لكن دراسة هالسى وزملائه قد تعرضت للانتقاد الشديد وخاصة فيما يتعلق بالتعريف الاجرائى «لمفهوم رأس المال» الذى قدمه الباحثون. وقد فجرت محاولة هالسى حوار نظريا حول التعريف الاجرائى لمفهوم رأس المال الثقافى عند بورديو، حوارا غاية فى الأهمية، فجد هاميرسلى وزملاؤه يحتجون على محاولة هالسى. بأن مفهوم رأس المال الثقافى لا يمكن اختزاله إلى هذه المقاييس التى استخدمها هالسى. ذلك أن مفهوم رأس المال الثقافى عند بورديو لا يمكن فصله على الإطلاق عن مفهوم نسق «الخصائص النفسية» The Habitus عنه الذى يشمل الميول والاستعدادات والاتجاهات والطموحات التى يحملها الفرد، وقد غرست فيه خلال أسرة ذات أصول طبقية محددة (Hammersley et al., 1981: 92) وتتفق مع هاميرسلى وزملائه تمام الاتفاق شارب، حيث تقول أن مصدر الخطأ فى فهم بورديو يكمن فى فصل مفهومى «رأس المال الثقافى» وه الخصائص النفسية « عن بعضها البعض، واستعمال أحدهما بمعزل عن الآخر - (Sharp 1980 : 70) (71) وينتهى هذا الحوار يشبه اتفاق على أن مفهوم رأس المال يبنى استعماله فى ابحاث اتوجرافية تقارن بين ثقافة المنزل وثقافة المدرسة لفهم التفاعل الدائر بين العلاقات الخارجية والداخلية للمدرسة وما ينتج عن هذا التفاعل

من نجاح أو رسوب أو استبعاد للتلاميذ، وعلى أى الأحوال فإن هذا الحوار يوضح جليا أن مفاهيم بورديو تتطوى على امكانيات نظرية كبيرة فى توجيه البحث التربوى توجيها جديدا من ناحية المنهج والموضوع.

٣ - ان نظرية رأس المال الثقافى تقدم اسهامات نظرية كبيرة فى تنمية الحوار النظرى الدائر فى مجال علم اجتماع التربية حول المنهج الخفى، *The Hidden Curriculum* (١٠) لتحديد مفهومه النظرى ودوره فى عملية الانتقاء الاجتماعى والتشعبة الاجتماعية داخل النظام التعليمى. فاكشاف نظرية رأس المال الثقافى لآليات العملية التربوية داخل النظام المدرسة ودورها فى ربط بنية النظام التعليمى بالأصول الاجتماعية لمجموعة معينة من التلاميذ، يمكن أن يلعب دور كبيرا فى إلقاء هذا المفهوم وتوضيح جوانبه المختلفة فقد أصبح من أهم عناصر مفهوم المنهج الخفى فى ضوء نظرية بورديو هو بنية العلاقات الاجتماعية لعملية الاتصال البيداغوجى والسلطان التربوية. وبنية الامتحانات والتقويم داخل المؤسسات التعليمية.

ثانيا : الصعوبات والمشكلات النظرية

رغم تلك الامكانيات النظرية التى استعرضناها سابقا، التى تتطوى عليها نظرية بورديو فى تفسير العلاقة بين التربية والبنية الطبقية للمجتمع، فثمة مشكلات نظرية تتطوى عليها هذه النظرية، ونجد من قدرتها على اعطاء مزيد من النقد والتفسير للعلاقة موضوع الدراسة. وتتمثل هذه المشكلات فى ثلاث نقاط رئيسية هى :

١ - اهمال دور المحتوى الدراسى فى عملية تعزيز علاقات التفاوت الاجتماعى فى المجتمعات المعاصرة واعادة انتاجها.

٢ - اغفال دور الثقافات الأخرى - غير ثقافة الصفوة - وتواجدها داخل المؤسسات التعليمية، تأثيرها فى فعالية العملية التربوية

٣ - تقديم صورة سلبية للانسان تتطوى على قابلية فائقة للتطبيع

ولحسن الحظ فثمة أبحاث ودراسات كثيرة، تمت فى اطار الحركة النقدية الجديدة فى علم اجماع التربية. وهذه الدراسات تمكنا بالفعل من مناقشة مثل هذه المشكلات النظرية فى تفكير بورديو والتغلب عليها.

فبالنسبة للمشكلة الأولى: فهناك دراسات وأبحاث مايكل كابل وجان انيون (1978) J.Anyon, and (1979) M.Apple وهذه الأعمال قد بينت أهمية الدور الذى يمكن أن يلعبه المحتوى الدراسى فى تعزيز المعانى والرموز السائدة فى المجتمع فمن الواضح أن بورديو يتجاهله الدور المحتوى الدراسى قد ركز تركيزا كبيرا فى مفهوم عملى للايديولوجية وللتطبيع الاجتماعى. ورغم أن أخطر الأشياء التى يتعلمها أولادنا فى نظمنا التعليمية هو ذلك النوع من التعليم الذى يتم فى صمت وبدون كلمة يقال - من خلال الممارسة اليومية والتفاعل مع بنية العلاقات الاجتماعية التى ينقل من خلالها وبواسطتها المحتوى الى التلميذ الا أننا لا ينبغي أن نفعل اطلاقا دور المحتوى فى تكوين وعى الطلاب وتشكيل خصائصهم النفسية.

ويوجد الآن، مع ذلك، اتجاه نظري ناشئ، يقوم على نفس نظرية رأس المال الثقافي عند بورديو، ويهدف الى دراسة المحتوى الدراسي وكيفية توزيعه للمعارف وترتيبه لها في شكل هرمي، داخل المؤسسة التربوية وتأثير ذلك في ترسيخ وإعادة انتاج بنية علاقات التفاوت الاجتماعي.

أما المشكلة الثانية، والتي تتعلق باغفال بورديو لتواجد الثقافات الأخرى المختلفة داخل المؤسسة التربوية الى جانب الثقافة السائدة، فهي مشكلة خطيرة. وقد سلطت الدراسات الأنثروبولوجية في التربية أضواء كثيرة على هذه المشكلة، وذلك باكتشافها لظاهرة الصراع الثقافي داخل المدرسة والفصل الدراسي. ودراسات روبرت ايقرارت (1979) R. Everhart وبول ويليز (1977) P. Willis وهي دراسات رائدة في هذا المجال.

أما المشكلة الثالثة، وهي التي تتعلق بما قدمه بورديو ضمينا من مفهوم سلبي للانسان، فهي ترتبط بالمشكلة النظرية الثانية وتتسق معها لتبين أن بورديو قد اهتم باليات السيطرة على الانسان، اهتماما شديدا جعله يغفل أشكال مقاومة الانسان لها في نفس الوقت. كما اغفل ايجابية الانسان وفعاليته في تشكيل الحياة. وقد انتقد دينيسن روج مثل هذه المفاهيم في علم الاجتماع المعاصر التي تتجاهل كلية ارادة الانسان وتفرض في تصوير امكانية تطبيقه.. وكأنه مجرد متلقى سلبي (D. Wrong. 1961 : 138 - 193) وهذا الانتقاد الذي قدمه روج منذ زمن بعيد لمحاولات مشابهة لمحاولات بورديو، مازال قائما وينسحب على بورديو. لكن ينبغي أن ننوه أن أبحاث ويلز وايقرارت التي أشرنا اليها سابقا، تلك الأبحاث التي استفادت من بورديو وحاولت تصحيح مسار النظرية قد أثارت اتجاهها نظريا ما زال في طور النشأة

فى الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا يهتم بدراسة الثقافة من وجهة
نظرية نقدية تستوعب نظرية رأس المال الثقافى وتحاول تجاوزها فى
نفس الوقت. ومن أقطاب هذا الاتجاه مايكل أبيل M.Apple وفيليب
وكسلر P. Wexler وهنرى جيروكس H. Grioux فى الولايات المتحدة
الامريكية، وجون هويتى J. Whity ومياكل يونج M. Young وريت
ديل R. Dale فى المملكة المتحدة.

خاتمة

لقد أصبحت مقولات الفكر التربوى القديم التى أكدت على الدور الذى تقوم به النظم التربوية فى تقليل حدة التفاوت الطبقي وتحقيق العدالة الاجتماعية فى المجتمعات الحديثة مقولات تفتقر إلى الصحة والبرهان. وقد تعرضت هذه المقولات إلى موجه نقد شديدة من جانب الحركة النقدية الجديدة فى علم اجتماع التربية. وفى إطار هذه الحركة لعبت نظرية بورديو دورا هاما فى كشف حقيقة العلاقة بين التربية والبنية الطبقية فى المجتمعات المعاصرة فالتربية أداة لاعادة انتاج بنية التفاوت الطبقي القائم فى المجتمع المحيط بالنظام التربوى.

وأوضحت لنا أنه بدون فهم البنية الثقافية التربوية وكيفية تفاعلها مع البنية الثقافية والطبقية فى المجتمع تصبح جهودنا فى الإصلاح الديمقراطى للتعليم معرضة للضياع، وتذهب دون جدوى. ومن ثم. فإن حصر دعاوى العدالة والديمقراطية - فى مجال التربية - فى دعاوى ازالة العوائق الاقتصادية فقط، دون الدعوة الى تغيير واصلاح البنية الثقافية والاجتماعية التى تتم من خلالها العملية التعليمية داخل نظمنا التربوية، تصبح دعاوى فارغة، ومضللة، تزيف الواقع أكثر من أن تصلحه حتى ولو صدقت النوايا.

وفى ضوء الدراسة الحالية فإن نظرية بيبير بورديو يمكن أن تكون عوناً لهؤلاء المهتمين بمسألة عدالة وديمقراطية النظام التربوى فى مجتمعنا..
فنظرية بورديو يمكن أن توجه التفكير التربوى النقدى فى مجتمعنا إلى :

* دراسة بنية العلاقات الاجتماعية التي تتم من خلالها وبها العملية التربوية داخل مؤسسات النظام التعليمي في مرحلة المختلفة.

* دراسة البنية الثقافية للنظام التعليمي، وعلاقتها بالبنية الثقافية والطبقية في المجتمع.

* دراسة بنية التفاعل اليومي بين مجموعات التلاميذ ذوى الأصول الاجتماعية المختلفة مع البنية الثقافية - الاجتماعية في المواقف التعليمية اليومية، لكشف آليات «الانتقاء الاجتماعي» داخل مؤسسات نظامنا التربوي.

* دراسة سيكولوجية اللغة لتفسير وكشف واقع التفاعل اللغوي داخل مدارسنا وإلى أى حد تلعب اللغة في نظامنا التعليمي دورا في عملية «الانتقاء الاجتماعي» في مدارسنا.

* دراسة الاحتياجات والمتطلبات الثقافية والتربوية للقوى الاجتماعية الجديدة التي ظهرت في مجتمعنا خلال سنوات الانفتاح الاقتصادي في السبعينات والثمانينات وعلاقة ذلك بالتغيرات والتوجهات التربوية الجديدة في السياسة التعليمية في مجتمعنا - في كافة المراحل.

وإذا كان علماء الاجتماع والاقتصاد قد أوضحوا لنا - منذ زمن - أن مسألة تحقيق العدالة الاجتماعية ليست مجرد مطلب انساني بل هي شرط أساسي لا نجاح خطط التنمية، فإن الدراسة الحالية وغيرها من دراسات الحركة النقدية المعاصرة في علم اجتماع التربية توضح أن مسألة العدالة والديمقراطية في التعليم ليست من المسائل البسيطة، التي يتكفل بها مجرد

اصحاب النوايا الحسنة. أن مسألة العدالة والديمقراطية في التعليم من المسائل المعقدة التي تحتاج إلى جهد علمي نقدي جاد من أولئك الباحثين في الاجتماع والتربية، الذين يتطلعون إلى مجتمع انساني أرحب يقوم على أساس متين من العدل والحرية.

الهوامش والمراجع

١- بيير بورديو هو مدير «مركز علم الاجتماع الأوربي» في باريس Center de Sociologie European وتصدر عن المركز دورية بعنوان Acts de la Recherche en Science Social وفيها يتم نشر أبحاث بورديو وزملائه، من أصحاب هذا الاتجاه النظرى المسمى برأس المال الثقافى. ومعظم أعمال بيير بورديو وأعمال زملائه فى المركز، أن لم يكن جميعها، قد تمت ترجمتها إلى اللغة الانجليزية مع باية السبعينات. وما زالت حركة الترجمة مستمرة لما ينتجه الباحثون فى هذا المركز.

٢- لمزيد من التفصيل فى وجهة النظر فى بناء النظرية وتقييمها أنظر : M. Fay (1975)

٣- لقد تأثر كل من كولينز Collins وبرنشتين Bernstein بأعمال بيير بورديو تأثيرا واضحا. لكن ما ينبغى أن نشوه اليه أن برنشتين يعتبر من المؤسسين لاتجاه نظرى آخر لدراسة الثقافة واللغة فى علم اجتماع التربوى فى إنجلترا.

٤- ما لم يذكر اسم العلم - صاحب المرجع - فالمرجع من أعمال بيير بورديو.

٥- البنية الوظيفية اتجاه نظرى فى علم الاجتماع، تطور على يد تالكوت بارسون. وهنا الاتجاه امتداد للمدرسة الوظيفية التى أسسها أميل دوركايم عالم الاجتماع الفرنسى. ويعتبر دون آدمز وروبرت دريسين من أهم ممثلى هذا الاتجاه فى علم اجتماع التربية.

أما البنية الأثنوزيرية فهو اتجاه نظري أسسه لويس الثوزير المفكر الفرنسي الماركسي. فقد أدخل الثوزير البنية وطرقها في البحث والتفكير إلى الفكر الماركسي. وأشتهرت هذه المزوجة بين البنية والمركسية ونسبت إلى لويس الثوزير.

٦- الفينومينولوجي، أو كما يطلق عليها بالعربية الظاهرانية، اتجاه نظري تطور على يد الفريد شوترز، أما الأثنوميشودولوجي فهو اتجاه نظري حديث، نظر له وقدمه جارفنكل.

والانجماهان، الفينومينولوجي والأثنوميشودولوجي، متشابهان من حيث التوجه النظري : فكل منهما يهتم بتجليل المعاني والرموز التي تبنى وقائع الحياة اليومية. والانجماهان مما يشكلان ما يعرف الآن باسم «علم اجتماع التربية الجليلد» ، الذي يتجه إلى دراسة المعاني والافتراضات المسلم بها في حقل التربية، والتي تشكل اتجاهات الناس في الموقف التربوي وتصنع سلوكهم فيه.

٧- يطلق بورديو مصطلح «العنف الثقافي» Symbolic أو Cultural violence Violence على العملية التي تقوم بها الطبقات العليا في فرض ثقافتها على بقية القوى والطبقات العليا في المجتمع : فالطبقات العليا المسيطرة تعمل على فرض وغرس المعاني والرموز التي تبنى الوقائع الاجتماعية بما يحافظ على بنية العلاقات القائمة في المجتمع ويضمن مشروعيتها في أعين الجميع. ونظراً لأن هذه المعاني قسرية ولا تغرس إلا من خلال علاقات السيطرة والتفوذ فإن بورديو يطلق على هذه العملية «العنف الثقافي». وهنا النوع من العنف هو فقط العنف المشروع والمسموح به في المجتمعات الديمقراطية. وهو لذلك ظاهرة متفشية في المجتمعات المعاصرة. وتجد العنف الثقافي واضحاً في مجال التربية في عملية التشعيب

والتنوع والازدواجية في النظام التربوي، وكذلك فرض ثقافة الصفوة على بنية ومناهج النظام التعليمي، وفي نمط التدريس السائد، وفي شكل المعاني والرموز المسيطرة على العمل التربوي والموجهة له.

٨- ظهرت كلمة *Habitus* في الترجمة الانجليزية كما هي في النص الفرنسي الأصلي، والكلمة اسم لاتيني مذكر معناه بالفرنسية *manière d'être* أى «طريقة الحياة». ويستعمل في مجال الطب بمعنى مظهر عام للجسم كدلالة على الحالة العامة للمرض أو الصحة. والكلمة في اللغة الفرنسية الشائعة تعنى العادة. لكن، على ما يدور، أنها عند بورديو أبعد من المعنى الشائع، أى أبعد من معنى العادة. فهي عنده أقرب إلى المعنى فى الأصل اللاتينى : طريقة الحياة. لذلك نرى أنه لا يمكن ترجمة كلمة *The Habitus* بكلمة العادة أو العود. فالكلمة عند بورديو معنى بها أكثر من نسق سلوكي يعتاده شخص ما. أنها عند بورديو أقرب الى كلمة الروح *Ethos* التى تنتظم كل تصرفات الفرد فتشكله وتوجهه وتربطه بنسق من التصورات والطموحات والرغبات، سبق غرسه فى الفرد خلال نشأته فى اسرة معينة تنتمى إلى طبقة معينة تتسم هى الأخرى بنسق عام من التصورات والطموحات يطلق عليها بورديو *Class Habitus* لذلك أثرنا ترجمة كلمة *Habitus* بالخصائص النفسية أو الطابع النفسى، الذى ينتظم كل تصرفات الفرد فى المواقف اليومية التى يواجهها، خاصة وأن بورديو استخدام كلمة *Habitus* فى مواضع كثيرة من كتاباته كبديل لكلمة *Ethos* وعلى أى الأحوال فمنافشة المفهوم نظريا قد يساعدنا على فهم معنى الكلمة عند بورديو وتحديد اللفظ العربى المقابل لها.

٩- وضع بورديو وزملاؤه اختبارا لغويا يتطوى على بعض المفردات الوهمية، ويطلب من المفحوص إعطاء معاني أو تعريفات لها. وطبق هذا الاختبار على عينة من طلاب التعليم العالي في فرنسا. وقد وجد بورديو أن استجابات أبناء الطبقات الدنيا لكلمات الاختبار لا تخرج في مجملها عن عبارات بسيطة مثل «لا أعرف» ... أو «أنتى مرهق» ... أو ... «لم أسمع عن هذه الكلمة من قبل». أما استجابة أبناء الطبقات العليا فجاءت في شكل مسهب مكونة من جمل طويلة ومركبة توضح (أو تهدف إلى توضيح) أصل اللفظ اللغوي ومعناه. والاستجابة بالطبع كاذبة - فالكلمات وهمية. لكن الاستجابة تدل في النهاية على مدى التمكنات اللغوية التي يمتلكها أبناء الطبقات العليا ويفتقر إليها أبناء الطبقات الدنيا.

١٠- ظهر مفهوم «المنهج الخفي» في كتابات كثير من علماء الاجتماع التربوي في مطلع السبعينات. وقد استخدمه (P. Jackson 1969) ليشير به إلى تأثير بنية التفاعل داخل الفصل في تشكيل وعي التلاميذ تجاه التربية والحياة. واستخدمه R. Dreeben 1967 وأيضاً S. Bowles & Gintis (1976) بمعنى بنية التنظيم الاجتماعي للتربية وتأثيرها في تشكيل وتكوين السمات الشخصية لدى التلاميذ. واستخدمه بورديو في كتاباته التي عرضناها في هذه الدراسة بمعنى البنية الثقافية للمدرسة بما تنطوي عليها من تفاعل مع ثقافة التلاميذ أنفسهم وفق أصولهم الاجتماعية.

Anyon, Jean. "Elementary Social Studies Textbooks legitimating Knowledge". *Theory and Research in Social Education*, Vol. 6, No. 3 (Sept. 1978) : 40 - 55.

Apple, M. "The New Sociology of Education : Analyzing Cultural and Economic Reproduction". *Harvard Educational Review*, Vol. 49, No. 3 (Nov. 1978).

——— *Ideology and Curriculum*, London, Boston and Hanley : Routledge & Kegan Paul, 1979.

Bernstein, B. *Class, Codes and Control*, 3 Vols. London : Routledge and Kegan Paul, 1977.

Bernstein, R. J. *The Structuring of Social and Political Theory*. New York : Harcourt and Brace Javanovich, 1976.

Bourdieu, Pierre. "Intellectual Field and Creative Project". In M. Young (ed.), *Knowledge and Control*. London : CollierMacmillan, 1971a, (161-189).

Bourdieu, Pierre and M. Martin. "Scholastic Excellence and the Values of the Educational Systems". In J. Eggleston (ed.), *Contemporary Research in the Sociology of Education*. London : Methuen, 1974a.

- Bourdieu, Pierre "The School as a Conservative Force" Scholastic and Natural Inequalities". J. Eggleston (ed.), *Contemporary Research in the Sociology of Education*. London : Methuen 1974, b (23-46).
- Bourdieu, Pierre. "Cultural Reproduction and Social Reproduction". In A. H. Halsey and J. Karabel (eds), *Power and Ideology in Education*, New York : Oxford University Press, 1977 a, (a487 - 511).
- Bourdieu, Pierre "The Economics of Linguistic Exchange". *Social Science Information*. Vol. 16, (Dec. 1977b) : 645 - 668.
- Bourdieu, Pierre *Outline of a Theory of Practice*, Teanslated by Richard Nicc. Cambridge University Press, 1977c.
- Bourdieu, Pierre. "Symblic Power' ' in D. Glesson (ed.), *Identity and Structure*. Driffield : Natterton Books, 1977d (112-119).
- Bourdieu, Pierre and Jean, Claude Passeron. Passeron. *Reproduction in Education, Society and Culture*. Trans. by Richard Nice. London : Sage Publications, 1977f.

- Bourdieu, Pierre and Jean-Claud Passeron. *The Inheritors : French Students and thier Relation to Culture*. Trans. by Richard Nice. Chicago : University of Chicago Press 1979.
- Bowles, Sand H. Gintis. *Schooling in Capitalist America : Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York : Basic Books, 1976.
- Brookover, W. et al. *School Social System and Student Achivevment : School Can Make a Difference*. New York : Preager, 1979.
- Coleman, J.S. et al. *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C. : Office of Ed., Department of Health, Education, Welfare, 1966.
- Dimaggio, P. "Review Essay : On Pierre Bourdieu", *American Journal of Sociology*, Vol. 84, No. 6 (May 1979) : 1460 - 1476.
- Dougherty, Kevin. "After the Fall : Research on School Effects Since The Coleman Report. *Harvard Educational Review*, Vol. 51, No. 2 (May 1981) : 301 - 307.
- Everhart, R. *The In - Between Years : Student Life in a Junior*

High School. Santa Barbara : University of California, 1979.

Fay, N. ***Social Theory and Political Practice*** New York : Holmes and Mier Publisher, 1975.

Halsey, A. H. ***Origins and Destinations : Family, Class, and Education in Modern Britain***, Oxford, Clarendon Press, 1980.

Hammersley, M. et al. "Review Symposium on Origins and Destinations". ***British Journal of Sociology of Education***, Vol. 2, No. 1, (1981) : 91 - 103.

Heyns, B. ***Summer Learning and the Effects of Schooling***. New York. Academic Press, 1978.

Jackson, P. ***Life in Classroom*** New York : Holt Rinehart and Winston, 1968.

Jencks, C. et al. ***Inequality***. New York : Harper and Row, 1973.
Karabel, J. and A. H. Halsey. ***Power and Ideology in Education***. New York : Oxford University Press, 1977.

- Kenneth, J. The Sociology of Pierre Bourdieu *"Educational Review*, Vol. 5, No. 3 (June 1973) : 237 - 249.
- Persell, C. H. *Education and Inequality : The Roots and Results of Stratification in American Schools*. New York : The Free Press, 1977.
- Sharp, R. Knowledge, *Ideology and the Politics of Schooling*. London : Routledge and Kegan Paul, 1980.
- Squires, G. "Education Job, and Inequality : Functional and Conflict Models of Social Stratification in the United States". *Social Problems*, 24 (April, 1977) : 436 - 456.
- Swartz, D. "Pierre Bourdieu : The Cultural Transmission of Social Inequality". *Harvard Educational Review*, Vol. 47, No. 4 (Nov. 1977) 545-555.
- Vogt, W.P. The Inheritance and Reproduction of Cultural Capital". *The Review of Education*. Vol. 4, No. 3 : 219 - 228.
- Williams, R. *"French Connection : Review of Bourdieu's Reproduction in Education"*. New Society, Vol. 5, (May 1977) 239 - 240.

Willis, P. *Learning to labor*. England : Saxon House, 1977 : 239 -
240.

Wrong, D. H. "The Over-Socialized Conception of Man in Modern
Sociology". *American Sociological Review*, Vol. 26,
No. 2 (April, 1961) : 1983 - 193.

الفصل الرابع

التربية والبنية الاجتماعية

اولا : لماذا هي بلدان متخلفة

ثانيا: التربية والبنية الاجتماعية

ثالثا: المؤسسات التعليمية في البلدان المتخلفة

رابعا: التحدي التربوي أمام البلدان المتخلفة

الفصل الرابع

القريبة والبنية الاجتماعية

مقدمة

تشكل منظومة البلدان المتخلفة تمايزاً فريداً يباعد بينها وبين البلدان الأخرى الرأسمالية أو الاشتراكية، وهذا التمايز يتضح في الأبنية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتربوية، التي تتصف بمجموعة من الخصائص تجعلها تحتل مكانة ذات أهمية أمام الدارسين والباحثين الذين يتناولون بدراساتهم البلدان المتخلفة أو العالم الثالث أو العالم النامي أو المتطلع للنمو كما قد يطلو للبعض من وصفه بتلك الصفات والنوع، ولقد احتلت بلدان العالم المتخلف أهمية خاصة لدى كثيرين من الدارسين من أبناء البلدان المتقدمة تركزت جميعها حول الأبنية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، ولم تحتل نفس الأهمية لدى الدارسين من أبناء تلك البلدان المتخلفة.

وإذا كانت منظومة البلدان المتخلفة قد لاقت من الدارسين والباحثين الأهمية، فإن ذلك لا يشمل مجال التربية، حيث نجد أن الدراسات والبحوث التي أجريت في تلك البلدان قليل جداً، ومن هنا تأتى هذه الدراسة لكي تلقى الضوء على العلاقة التبادلية بين كل من التربية كنظام اجتماعي والبنية الاجتماعية المتميزة لتلك البلدان، إذ أن هذه الدراسة تميظ اللثام عن الأسباب الجوهرية لتخلف هذه البلدان وخصائصها العامة وكذلك خصائص البنية الاجتماعية. كما توضح الدراسة العلاقة بين التربية والبناء الطبقي، ملقبة

الضوء على مظاهر الانحياز الطبقي للتعليم فى مصر، ثم تناول المؤسسات التعليمية فى تلك البلدان المتخلفة.

أولاً: لماذا هى بلدان متخلفة:

لا شك ان اطلاق صفة التخلف على مجموعة من البلدان دون غيرها، يستلزم منذ البداية مجموعة من الحجج والاسانيد والبراهين على تلك الصفة، وكذلك على تلك البلدان. أو بمعنى أدق يستلزم ذلك إيضاح المنهج المستعمل الذى يؤدي الى تلك الحقيقة. وبصرف النظر عن أن صفة التخلف قديمة قلم الاستعمار، وهى مقولة ظهرت إبان اكتشاف المستعمرات حيث لبس الاستعمار ثوب الحضارة والتقدم كقناع لغزوها. وظلت هذه المقولة مرتبطة بالبلدان الآسيوية والأفريقية التى كانت ومازالت مستعمرات أو اشباه مستعمرات للبلدان الرأسمالية، سواء أيام عظمة إنجلترا وفرنسا، أو الآن فى ظل الهيمنة الأمريكية الامبريالية - التى ورثت التركة بكاملها - ولكن التغيرات الدولية والمستحدثات العلمية، أدت الى صيغ جديدة غير تلك التى كانت سائدة فى القرن التاسع والنصف الأول من القرن العشرين.

١- دعاوى ومحاذير حول تقسيم دول العالم:

ليست بلدان العالم - الكرة الارضية - فى منظومة واحدة متجانسة اقتصادياً واجتماعياً وسياسياً وثقوبياً، ولكن هناك تباین واختلاف بين بلدان العالم. وهذا التباین والاختلاف لا يرجع الى صدقة أو عوامل طبيعية وراثية، ولكن منشأة الأساس تقسيمات اقتصادية واجتماعية وسياسية تحددها الخيارات الايديولوجية المطروحة فى تلك البلدان. وهناك دعاوى كثيرة حول

تقسيم العالم الى دول الشمال الغنية - مدينة العالم - ودول الجنوب الفقيرة - ريف العالم. والى دول استعمارية رأسمالية وأخرى اشتراكية، وثلاثة نامية أو متطلعة الى النمو أو شبه متقدمة. وهناك ايضا النظرية الصينية الشهيرة التى تقسم العالم الى العالم الأول والثانى والثالث.... ولكن خلف هذه الدعاوى المتباينة ايدىولوجيات تدافع باسمته عن مصالحها الطبقية فى بقاء وتقسيم العالم الراهن وفق توجهاتها فى تحقيق أكبر قدر من النفع فى استكثائية الحالة كما هى.

فحين نجد بيرجالية يقسم العالم الى^(١):

أ - فريق البلدان التى اختارت النظم الاشتراكية متهاجا وحياة لها سواء تحقق ذلك أم مازال فى طور التحقق العبرة بالمعيار على الواقع من حيث توجه وفق الفلسفة الماركسية اللينينية. ونحن نقول رغم انهيار التجربة الاشتراكية فى تلك البلدان، الا إنه يصعب علينا توصيفها الآن، هل هى حقا بلاد رأسمالية كاملة الرسمه، ام هى بلدان سوف تتدهور الاحوال بها وتقف فى محاذاه الدول المتخلفة، لا شك ان المستقبل يحمل الاجابة فى طياته، ويصعب علينا الحكم عليها الان وتوصيفها التوصيف العلمى الدقيق.

ب - فريق البلدان التى ما زالت تدار بقوانين النظام الرأسمالى وعلى الرغم من التناقضات والصراعات الأيدىولوجية، الا أن الفريق الأول يقدم نموذجا للتجانس ووحدة العمل على مساحة واسعة الأرجاء. أما الفريق الثانى فينقسم بدوره الى:

١- البلدان الرأسمالية المتقدمة والمصنعة تصنعيا ممتازا وهي تشكل ما ندعوه غالبا بالمعسكر الرأسمالي أو استحياء بالمعسكر الغربى.

٢- البلدان المتخلفة التى يكون اقتصادها وسلطانها السياسية تحت هيمنة الامبريالية. ان هذه البلدان - العالم الثالث - ترتبط جنليا بالبلدان الرأسمالية المتقدمة بعلاقات استغلال وتبعية ناجمة فى جوهرها من الامبريالية نفسها.

ان بلدان العالم المتخلف - الثالث أو النامى كما تسمى - تجد نفسها الآن وبعد التحرر من التبعية الاستعمارية المباشرة - التواجد العسكرى - على مستويات متباينة فى حقل التطور الاجتماعى وهي تتميز بعضها عن بعض من حيث البنية الاجتماعية الطبقة ومن حيث نطاق وشدة حركة التحرر الوطنى، ومن حيث النسبة بين القوى الاجتماعية الطبقة ودرجة تنظيمها.....الخ^(١).

وبذلك فان هذه المنظومة من البلدان ليست متجانسة تماما ولكنها ذات قاسم مشترك فى عديد من السمات التى تحول بينها وبين غيرها من البلدان. ونحن نتبنى وجهة النظر هذه فى تقسيم العالم وفق ما سبق، ولكن ذلك يستلزم منا أن نعرض لوجهات النظر الأخرى.

يطرح سمير أمين المفكر الاقتصادى المصرى وجهة نظره حيث يقسم العالم وفق رؤيته الى دول للركز ودول المحيط ويقصد بدول المركز البلدان الرأسمالية عالية التطور، ودول المحيط ما عداها من بلدان، حيث تتبع دول المحيط المركز فى حركته، واتجاهه ويحكم هذه العلاقة النظام الاقتصادى

العالمى الراهن والسوق التجارى، وبالتالي فهو لا يتعامل مع بلدان نامية أو دول العالم الثالث أو العالم المتقدم، ولكن بلدان تدور فى فلك المركز المسيطر والمحتكر لكافة الأشياء والصراع يكون بين بلدان المركز والمحيط.

كما نجد أيضا التنظيرة الصينية الشهيرة (العوالم الثلاث) التى تقسم العالم الى العالم الأول ويضم مجموعة البلدان الرأسمالية عالية التطور وهى بلدان امبريالية تعيش على نهب واستغلال غيرها من البلدان. والعالم الثانى ويضم دول أوروبا الغربية. والعالم الثالث ويضم ما عدا ذلك من بلدان أخرى، فيما عدا الاتحاد السوفيتى الذى يوضع ضمن بلدان العالم الاول.

ولكننا نود منذ البداية أن نؤكد اختلافنا مع استخدام مصطلح العالم الثالث؛ أو العالم النامى أو للتطلع الى النمو أو شبه المتقدم، كتعريف لمجموعة الشعوب والمجتمعات المختلفة شكلا وموضوعا. فيغض النظر عن كون هذه التسمية قد أطلقتها مجموعة الدول الاستعمارية والرأسمالية الكبرى على هذه الشعوب غذاء حصولها على استقلالها السياسى فى محطلة مباشرة وغير مباشرة للبعد بها عن مجموعة البلدان الاشتراكية والتقارب والتعاون معها، ومحاصرة البلدان الاشتراكية الوليدة غذاء الحرب العالمية الثانية، فإن هذه التسمية رغم ما قد حظيت به من شيوع واستخدام حسن النية من قبل الكثير من الباحثين دون مناقشة. فإنه لا يتضمن أية دلالة إيجابية أو موضوعية سليمة، فإذا كان هذا هو العالم الثالث، فأين العالم الأول والثانى والرابع... الخ. وإذا كان المفهوم الضمنى هما البلدان الرأسمالية والاشتراكية، فأيهما الرقم الأول وأيهما الرقم الثانى؟ وما هو المحتوى الضمنى للعالم الثالث ثم هل انتهى تقسيم الكرة الأرضية الى عوالم ثلاث؟ أم أن المستقبل يعد بأرقام عوالم جديدة (رابع

وخامس...الخ) هنا بالاضافة الى انعدام الصلة المنطقية واللغوية بين الأرقام والمسميات، حين يمكن الحاق الرقم أو ربطة بأى اسم ولا يمكن تحويل الرقم نفسه الى اسم، لأن الاسماء مفاهيم نسبية متغيرة والارقام نظرية مطلقة^(٣).

هكذا تتأكد ركازة وخطأ استخدام هذا المفهوم الشائع باسم «العالم الثالث» كما يتضح ايضا أن تعبير البلدان النامية غير لائق أدبيا فى ظل التبعية الكاملة التى تعيشها معظم هذه البلدان. وكذلك مصطلح «البلدان النامية» فالنمو هنا الى أين؟ وبالقيااس بمن؟ ونمو عن ماذا؟ وفى أى اتجاه؟ ووفق أى نظرية اقتصادية أو اجتماعية أو فلسفة...الخ. وبذلك فحين اميل الى استخدام مصطلح «البلدان المتخلفة» كتعبير عن منظومة البلدان التى تسير فى فلك النظام الرأسمالى العالمى طوعية أو جبرا، ويتحكم هذا النظام فيها وفق قوانين السوق الرأسمالى، وهى مجموعة البلدان التى لا تتهج الاشتراكية العلمية - وان تشدق بعض سياستها بذلك - سبيلا للخلاص من مشكلاتها وحلا لقضاياها الملحة.

ومصطلح البلدان المتخلفة يحدد لنا أن تقسيم العالم يعتمد بالدرجة الاولى على عديد من المعايير والمقاييس - مؤشرات - منها نصيب الفرد من الدخل القومى ودرجة الاستقرار السياسى والاقتصادى، وحجم الصادرات والواردات ونوعياتها وحجم المعونات الخارجية ومصادرها، ومجالات الاستثمار القومى، ومستوى المعيشة، وأسلوب الحياة، وهذه المؤشرات ايضا تحدد نمط التخلف السائد ودرجته فى المجتمع، ولا يمكن استخدام أخذ المؤشرات دون الاخرى كمقياس للتخلف.

وللبلدان المتخلف أكثر من مدخل للنظر الى التخلف من حيث كونه ظاهرة اقتصادية وسياسية واجتماعية وثقافية وتربوية، ونستطيع أن نؤكد أن التخلف ظاهرة تصيب بعض المجتمعات، وتعنى ببطء الحركة فى تحقيق النمو الذاتى لها - وليس فى اللحاق بغيرها - وهى تتبع أصلا من تأثيرات تفاعلية خارجية - وليست متأصلة فى كيان المجتمع بيولوجيا أو وراثيا - وتتجسد فى سوء استغلال الطاقات المادية الكامنة. وضعف البناء الطبقي - سيادة الصفوة الحاكمة - والاطار الثقافى القائمين، وعدم كفاية النظام السياسى فى تحقيق استقرار المجتمع وتنجم عن هذه الحالة مشكلات، تعترض الهيكل الاقتصادى والتبعية أشهرها - وتدخل البناء الاجتماعى - الثقافى - ونسق القيم أوضاعها - وتناوى النظام السياسى - وفقدان التربية السياسية أظهرها^(٥).

٢- خصائص البلدان المتخلفة:

تمتاز جملة البلدان المتخلفة بمجموعة من الخصائص تميزها عن غيرها من بلدان العالم الرأسمالى - الامبريالى - وبلدان العالم الاشتراكى ونستطيع أن نوجز تلك الخصائص فيما يلى^(٥):

- يضم العالم المتخلف ١٧٠ من البشرية، ومع ذلك فاجمالى دخله - بما فيه دول البترول لا يتجاوز ٢٣٠ من الدخل العالمى.

- تحصل البلدان المتخلفة للنتجة للمواد الأولية على ما لايزيد عن ١٠٪ من سعر بيع تلك المواد للمستهلك النهائى. حتى فى الحالات التى لا يجرى فيها أى تصنيع لتلك المواد.

والفرق تستولى عليه الشركات الرأسمالية من خلال عمليات النقل والتسويق، والمثل الصارخ لذلك هو أن الدولة المنتجة للموز فى امريكا الوسطى تحصل على ٧٠ سenta فقط ثمتا لصندوق للموز الذى يباع للمستهلك بستة دولارات فى نيويورك.

- تحصل البلدان المتخلفة على ٢٤ فقط من القروض التى يقدمها النظام المصرفى الدولى (صندوق النقد الدولى، مجموعة البنك معا).

- لا ينتج العالم المتخلف حتى الآن، ورغم كل جهود التصنيع إلا ٢٧ من الانتاج الصناعى العالمى.

- فى مجال الفكر والثقافة يخضع العالم المتخلف لتأثير واضح ومسيطر من جانب الدول الصناعية الكبرى، والدول الرأسمالية بالذات، ومن خلال نظم التعليم المنقولة عن الخارج، ومن خلال وسائل الاعلام التى تهيمن عليها تلك الدول.

- يموت عشرات الآلاف جوعا كل عام فى بلدان العالم المتخلف، فى حين يعيش أكثر من مليون فى حالة سوء التغذية المزمنة. وعلى سبيل المثال تستخدم الولايات المتحدة سنويا حوالى ٣ مليون طن من الاسمدة - يمكن أن تساعد على انتاج ٣٠ مليون طن من الحبوب الغذائية - لتربية الحشائش فى ملاعب الجولف وأرضى سباق الخيل.

- تزداد الاقلية الغنية ثراء، ويعيش ٧٥٠ مليون نسمة من أبناء العالم المتخلف تحت مستوى الفقر الذى حدده البنك الدولى ٧٥ دولارا فى السنة).

- نصف سكان البلدان المتخلفة لم يتلقوا أى تعليم فى حين أن ثلثى أطفاله لا يجلبون مكانا بالمدراس.

- سوء توزيع الدخل القومى بشكل صارخ، حيث نجد أن أبناء تلك البلاد متقسمين الى أغلبية هائلة تعيش فقرا شديدا أو شريحة ضئيلة العدد - لا تتجاوز 10 من مجموع السكان ذات وجود اقتصادى طفيف - تعيش حياة شديدة الرفاهية، بينما نجد الطبقة المتوسطة التى تضم اصحاب المهن الحرة والأيدى العاملة الماهرة تمثل قطاعا ضئيلا.

- تعمل الغالبية العظمى من أبناء تلك البلاد فى الأنشطة الاقتصادية الأولية فى قطاعات الزراعة وتربية الماشية، وتستخدم أدوات انتاج بدائية وأساليب متخلفة، أما قطاع الصناعة والخدمات، فيتميز بضالته الشان أمام القطاع الأول من الانتاج، مما يترتب عليه انخفاض متوسط الانتاجية.

- كما يعانى نظام ملكية الأرض الزراعية فى تلك البلاد من ظاهرتين متطرفتين تضران الكفاءة الاقتصادية للأرض بشكل خطير، الظاهرة الأولى الملكيات الكبيرة والثانية للملكيات المقترة.

- انخفاض مستوى التعليم الرسمى من ناحية وعدم انتشاره على نطاق واسع من ناحية ثانية. وهذا علاوة على انتشار الأمية بشكل خطير، وهى حقيقة هامة فى ضعف انتشار وسائل الاتصال. ولا شك أن انخفاض المستوى التعليمى على هذا النحو الصارخ يؤثر تأثيرا مباشرا على الاعداد للمهنى والفنى الحديث للأجيال الجديدة ففى مصر لم تتجاوز نسبة

استيعاب الأطفال في س ٦-٨ حوالي ٢٨٠ عام ١٩٩٢، وبلغت نسبة
الامية اجمالا حوالي ٢٥٦,٥ عام ١٩٩١.

٣- عالم الاغنياء وعالم الفقراء:

هناك حقيقة لامراء فيها، ناهيك عن أنها مؤسفة جدا، تفقأ عين كل من
يطلع على حياة العالم المتخلف وهي أن بلدان آسيا وأفريقيا وأمريكا اللاتينية
تأخر كثيرا في المجال الاقتصادي عن الدول المتطورة صناعيا. ولدى الاحصاء
العالمى جملة من الأدلة تتيح تقدير كل شدة التأخر الاقتصادي في البلدان
المتخلفة ومقدار الحرمانات المادية التي تعانيها شعوبها، وأكثر الأدلة الاحصائية
اتساراء هي مقدار الدخل القومي لكل فرد من السكان.

ففي عام ١٩٧٠ بلغ متوسط دخل الفرد في الدول الرأسمالية العالية
التطور ٢٩٩٠ دولارا ١ مقابل ٢٣٠ دولار في البلدان المتخلفة. وإذا
استخدمنا هذا الرقم لقياس مدى تأخر المستعمرات وأشباه المستعمرات -
البلدان المتخلفة - فليس من العسير أن نتبين أنها تأخرت في تطورها
الاقتصادي عن الدول الرأسمالية أكثر من ١٠ سنوات (٢٢٩٠ : ٢٣٠ +
١٣) كما تجدر الإشارة بخاصة الى أن التأخر النسبي لبلدان آسيا وأفريقيا
وأمریکا اللاتينية لا يقل على مر السنين بل على العكس يشتد أكثر فأكثر.

إن هذا الرقم تشويه رغم كل دلالاته، جميع النواقص اللازمة عادة للأرقام
الاحصائية الوسيطة، حيث نجد أن جملة الدول العربية المصدرة للبترول تأتي
على رأس قمة البلدان التي تتميز بأكبر دخل وطنى للفرد الواحد من
السكان.

فهل هذا يعنى أن هذه الدول هى أعلى بلدان العالم تطوراً من الناحية الاقتصادية؟

ولا شك أم مثل هذه الاستنتاج سيكون سطحياً للغاية فإن المداخل الرفيعة من البترول تحول الى ثروات اسطورية بالنسبة للفئات العليا الحاكمة فى هذه الدول، ولكنها لا تخلق أساساً متيناً، موثقاً لأجل تطوير الاقتصاد الوطنى. فإن مصائر الاقتصاد الوطنى لا تزال تتوقف كلياً على الاسواق الرأسمالية الخارجية، ناهيك عن أن احتياجات البترول ليست دائمة لا ينضب لها معين.

وفى مصر كان تطوراً حصة الأسر النسيبة من الدخل القومى فى صالح فئة لا تتجاوز 25 من عدد السكان فى حين أن أكثر من 75 من جملة السكان لم يتطور نصيبها من الدخل القومى خلال عشر سنوات 1965 - 1975. والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول رقم (١)
تطور اطقمة النسبة مهورات الاسر من الداخل
القرمي في الفترة من عام ١٩٦٥ - ١٩٧٥ (١٧)

نسبة الزيادة أو النقص	النصيب النسبي من الدخل القرمي		مهورات الاسر
	١٩٧٥	١٩٦٥	
$\% ٩,٧ +$	$\% ١٥,٣٦$	$\% ١٤$	- القر. $\% ٤,٠$ من الاسر*
$\% ٨,٦ -$	$\% ٣٥,٦٣$	$\% ٣٩$	- ال. $\% ٤,٠$ من الاسر البوسطة الدخل
$\% ٤,٣ +$	$\% ٤٩,٠١$	$\% ٤٧$	- ال. $\% ٢,٠$ من الاسر المرتفعة الدخل
$\% ١٠,٦ +$	$\% ٢١,٦٧$	$\% ١٩,٦$	- اقلنى $\% ٥$ من الاسر

* يعتبر البينك القرمي ٥٠ دولار أو ٧٥ دولار للقرمي السنة باسما ١٩٧١ م كسط للقرمي على حساباه المقرره.

وما زال التناقض يزداد حدة، فمضى تقرير البنك الدولي الصادر فى نهاية ١٩٨١ أشار الى توزيع الدخل فى مصر، الى أن نصف الدخل القومى يستحوذ عليه ٢٠ من السكان وأن ٧٥ وهم الحاصلون على أعلى الدخل فى مصر يستحوذون على ٢٢ من أجمالى الدخل، كما أكد البنك أن ٧٢٠ من السكان - فى أحسن السلم - يتالون ٧٥ من الدخل فقط.

ونورد معطيات أخرى تصف بمزيد من الدقة الهوة الاقتصادية التى تفصل بلدان آسيا وإفريقيا وأمريكا اللاتينية - الفقراء - عن الدول الصناعية عالية التطور - الأغنياء - فى العالم الرأسمالى. لنأخذ أرقاماً تبين الى أى مدى تلبى فى البلدان المتخلفة أبسط حاجات الإنسان، حاجاته الى الأكل. هنا نتناول المتوسط اليومى من استهلاك السعرات الحرارية والبروتينات، قد يتساءل البعض بدافع الحيرة: لكن هذه من جديد علامة متوسطة؟ أجل لكنه لا يبقى فى هذه الحالة للأوهام الاحصائية غير مكان صغير جداً. فحتى أغنى شيخ عربى لا يستطيع أن يتطلع يوماً بعد يوم من المأكولات بكميات تربو الى مالا حد له على متطلبات الجسم البشرى، يمكن القول أن الطبيعة ذاتها تحرص على مزيد من الدقة فى المعطيات الاحصائية.

فينال الإنسان فى اليوم الواحد ٢٥٠٠: ٤٠٠٠ سعر حرارى بمتوسط ٣٠٠٠ سعر حرارى. ان سكان المستعمرات وأشباه المستعمرات هم ياغليتهم الساحقة فى حالة دائمة من سوء التغذية وهذا يسفر عن عواقب فاجعة تتجلى فى ارتفاع نسبة الوفيات والأمراض، فنتشر الأمراض الناتجة عن سوء التغذية ويسبب هذه الأمراض يموت فى بلدان الشرق الاوسط مثلاً ثلث جميع الأطفال ممن لم يتجاوزوا الخامسة من العمر. وفى بلدان إفريقيا يصيب مرض



الكفا شيو - كور وهو مرض ناجم عن نقص الزلاات فى الاكل 198 من
الاطفال ممن تتراوح اعمارهم بين ستة اشهر وستة اعوام^(٨).

ولناخذ معطيات عن متوسط العمر فى مختلف مناطق العالم ففى أواخر
الستينات وأوائل السبعينات كان متوسط العمر فى امريكا الشمالية وأوروبا
الغربية وأستراليا تتراوح بين 68 - 75 سنة. وفى امريكا اللاتينية بين 48 -
٦٧. وفى اسيا بين 40 - 50 سنة. وفى افريقيا بين 31 - 50 سنة. وفى
عدد من بلدان افريقيا وامريكا اللاتينية لا يزال متوسط العمر كما كان عليه
فى أوروبا فى عهد روما القديمة (حوالى 30 سنة)^(٩) ولا شك أن هذه
النسب تصيب الغالبية العظمى من أبناء الدول المتخلفة، وهى لا شك بعيدة
عن حياة القلة - الحاكمة - لما تتمتع به من مزايا اقتصادية واجتماعية تحول
بينها وبين الإصابة بكل تلك الكوارث السابقة.

٤- البنية الاجتماعية للبلدان المتخلفة:

هناك اختلاف واضح وبين فى توزيع الثروة والدخل وبالتالي توزيع القوة
بصفة عامة داخل تلك المجتمعات، حيث نجد أن الطبقات التى تستأثر بأكبر
نصيب من الملكية ذات طبيعة اقطاعية فى جوهرها، وهى تستأثر فى نفس
الوقت بالنصيب الاثنى من القوة السياسية وكون تلك الطبقات ذات
طبيعة اقطاعية يعنى انها جامدة غير ديناميكية من الناحية الاقتصادية وذات
طابع طغىلى غير منتج. ولا يساعد على تنوير عوامل الانتاج وتجديدها
وتوسيعها.

وتتلخص وظيفتها الأساسية في العمل من أجل الحفاظ على بناء القوة وبناء الدخل القائم بالفعل والحيلولة دون تغييره أو تطويره. حقيقة أنها على استعداد لعمل بعض التنازلات لصالح التطور الاقتصادي الحديث، ولكن بشرط ألا يؤدي ذلك التطور الحديث إلى إصابتها بأي أذى أو إلى الانتقاص من ثرونها وامتيازاتها المكتسبة على مدى الأجيال، خاصة الامتيازات الطبقية فهي حريصة أشد الحرص على عدم تغير البناء الطبقي الاجتماعي القائم بحال من الأحوال^(١٠).

وتتميز بحساسية شديدة تجاه كل جديد ينال من ذلك البناء أو يحاول المساس به، حتى لو أدى ذلك إلى استصدارها قوانين وتشريعات مجحفه تحول دون أي تغيير في البنية الاجتماعية تقوم به القوى الاجتماعية الأخرى في المجتمع.

كما أن الطبقة المسيطرة في تلك البلدان تجند قوة عسكرية (الجيش - البوليس مكلف من أجل الحفاظ على الوضع الاجتماعي الاقتصادي القائم) إلى جانب التشريعات المجحفه وتستخدم لنفس الغرض في الوقت ذاته قطاعا عريضا من المثقفين المرتزقة الذين ينمون باستمرار عودا وقوة، والذين تطلق عليهم بعض الكتابات (البروليتاريا شبه المثقفة) وتنتمي غالبية أبناء ذلك القطاع من البروليتاريا شبه المثقفة إلى الطبقات الدنيا والوسطى (وذلك أساسا من خلال انتشار التعليم والامتيازات للزيادة التي تمنح لاهناء الطبقات التي ظلت محرومة من أي خزمة لمئات السنين). وتعمل تلك الطبقة شبه المثقفة على تطوير بعض الأساليب والوسائل السياسية التي تستهدف تخفيف السخط الذي تعاني منه الجماهير العريضة وتمتصه وتحوله إلى مسارات أخرى -

كالتفيس عنه فى هوس ككرة القلم أو الترويج لبعض الفنون الهابطة عن طريق وسائل الاعلام - ومن الاساليب والوسائل السياسية التى تستخدم هذا الغرض ونصافها فى كثير من البلاد المتخلفة فى الوقت الحاضر بعض الحركات السياسية ذات الطابع المسرحى التى لا تستهدف أحداث تغيير واسع النطاق أو خلق قلقلة أو اضطراب والاحزاب شبه الديمقراطية والتنظيمات النقابية وغيرها من المنظمات الجماهيرية التى تخضع فى الحقيقة لتأثيرات خفية من جانب الحكومات والمصالح الاقطاعية أو الطبقات المسيطرة القائمة بالفعل^(١١) وقد تتباين برامج تلك التنظيمات وتتطابق وتتصارع فى الظاهر، ولكنها فى الحقيقة تتفق فى معارضة اجراء أى اصلاحات جذرية على نظم الملكية أو الضرائب أو أى مظهر آخر من مظاهر توزيع الدخل فى المجتمع بشكل يكفل العدالة والمساواة. ولكن هذا لا يمنع من وجود بعض القوى الثورية أو التنظيمات السياسية الثورية التى تطرح افكاراً تختلف تماماً مع أفكار الصفوة الحاكمة وهى تطرح البديل الثورى لتلك الحكومات المحافظة، وتشهد على ذلك امريكا اللاتينية والصخب والجدل السياسى الدائر فيها الان.

كما يمتاز البناء الطبقي للبلاد المتخلفة بالثبات بين القلة الحاكمة والمسيطرة والمالكة للثروة والسلطة والمرتبطة بالمصالح الاجنبية عادة وبين بقية جماهير الشعب المكونة من العمال والفلاحين والطبقة الوسطى - المتوسطة - والتى تفتقد كثيراً من الادوات لكى تعبر عن مصالحها كقوى اجتماعية ذات مصالح متباينة مع القلة الحاكمة. ونتيجة لاستخدام جهاز الدولة لادوات القمع تجاه التنظيمات الشعبية والنقابية والاتحادية التى تعبر فى مجملها عن مصالح الجماهير فان هذه الجماهير تفتقد لأهم اسباب تواجدها، وجودها

الاجتماعى وهو الاعلان عن هويتها ومصانحها وطموحاتها، والدفاع عنها كما أن القوى الثورية فى معظم هذه البلدان نتيجة للقمع المستمر والمطاردات البوليسية والاجهاضات من قبل اجهزة الدولة لا تجد لها الفرصة كاملة لتنظيم صفوفها والاعلان بشكل مريح عن هويتها وتوجهاتها، لكى تعبر عن انتماءاتها الطبقية داخل المجتمع.

ان الاغنياء فى العادة يبدلون الجهد لتحويل افكارهم عن مسألة المساواة عندما يحاولون التوفيق بين التفكير والحياة، وبين مثل المساواة والتفاوت الاجتماعى الموجود فى الواقع المعاش. وهذا امر طبيعى. فقد حاولوا فى البداية ان يظلوا متجاهلين تعاسة الفقراء ويؤسهم. ففى كل بلاد العالم يوجد نظام من الحواجز النفسية والايديولوجية يحمى الطبقات الغنية من معرفة الحقائق الاجتماعية المحرجة^(١٣).

ولقد تولدت الديمقراطية عن ازالة هذه الحواجز بالتدريج وهى مرحلة هامة بالنسبة للاصلاحات الاجتماعية، لانه تحت ظل الديمقراطية يزداد انتشار هذه الحقائق المحرجة بسبب تعاظم قسرة الفقراء على كشف اوضاعهم وخلق تنظيماتهم وتوحيد صفوفهم فى جماعات لها وزنها، قادرة على توضيح قضاياهم والنضال من أجلها.

ولا شك ان مثل هذه المهمة فى ظل غياب الديمقراطية تشكل عبئا ثقيلا تتحمله الطليعة الثورية فى البلاد المتخلفة، ففى وضع اجتماعى وطبقى شبه جامد وحاد فى التناقض بين القلة المالكة للسلطة والثروة وهى فى معظمها تنتمى الى قطاع السكرتارية - التى تلقت زمام الحكم بعد الاستقلال الوطنى

وازدیاد حركة التحرر الوطنى فى معظم البلاد المتخلفة وبين بقية الجماهير الشعبية، وبين سلب هذه الطبقات الاجتماعية من كل ادوات النضال ضد القهر والاستغلال الاجتماعى فى ظل غياب الديمقراطية أو وجود اشكال من الديمقراطية الشكلية تصبح مهمة النضال الطبقي لتغيير وتبدیل تلك الاوضاع من اصعب المهام التى تعترض طريق الثورة الاجتماعية والسياسية فى البلدان المتخلفة.

ويزید هذه المهمة صعوبة ارتباط معظم - ان لم يكن كل - هذه البلاد بالامبريالية الامريكية فى الوقت الحاضر والتى ليس من صالحها تغيير تلك الاوضاع الطبقيّة، بل بقاؤها والدفاع عن مصالح الطبقة الحاكمة التى ترتبط أوثق الارتباط بالاستعمار الثقافى الجديد والتى تتخبط - بوعى أو دون وعى - فى الصراع الايديولوجى الجارى على الساحة الدولية بين كل من الامبريالية والاشتراكية.

ولا شك أن الحلقة الرئيسية للصراع بين الطبقات الاجتماعية فى بلدان العالم المتخلف هي (الديمقراطية) والتى بدونها لا تستطيع القوى الثورية - الطليعة الثورية - للطبقات الشعبية أن تعبر عن وجودها الاجتماعى وطموحاتها. ولكن السؤال الجوهرى هو: من سوف يعطى من؟ هل الاغنياء المالكين للسلطة والثروة - فى حاجة الآن للتنازل عن مصالحهم لصالح الفقراء؟ وما هو مقياس هذا التنازل وحجمه وحلوه ان تم؟ وبأى شكل سوف يتم؟ ولا شك أن هذه اسئلة تضعها الطبقة الحاكمة نصب أعينها عند الاجابة على الاسئلة السابقة. فهى قد تضطر الى بعض التنازلات فى حالة الازمات الحادة - الاجتماعية أو السياسية أو الاقتصادية وفى حالة احتدام

الصراع، فتحاول أن تتجنبه بأن تلقى ببعض الفئات للفقراء، الى أن تدبر الامور وتستحكم الحلقة من جديد، وتخلق أشكالاً جديدة من القهر والقمع، سرعان ما تدفع بهذه الطبقات الشعبية الى نقطة البدء من جديد.

أن المهمة بلا شك صعبة ومريّة، ولكن لا سبيل ولا خيار الا الخوض في غمارها لانه لن يتحقق أى تقدم اجتماعى فى تغيير البنية الاجتماعية لصالح الطبقات الشعبية فى هذه المجتمعات الا بالخوض فى هذه المعركة المصيرية. فالتغيير الاجتماعى المنشود سوف يكون وليد حركة وصخب وجلل تلك القضايا التى يجب أن تثار باستمرار، على كافة الأصعدة، لانه دون ذلك كله، فإن البناء الطبقي والبنية الاجتماعية لهذه المجتمعات سيظل ثابتاً لأمد ليس بالقصير.

ثانياً: التربية والبنية الاجتماعية:

عندما نتحدث عن التربية يجب أن نسأل أولاً عن وظيفتها فى إعادة صياغة المجتمع واستمرار التشكيل الاجتماعى، وتعمل هذه الوظيفة على المستويين: مستوى الانتاج الايديولوجى (العقائدى) ومستوى كمية القوى المنتجة. وفى هذا الإطار المزدوج لا تقوم التربية بطريقة مرضية وفعالة ما لم ترتبط وظيفتها فى استمرار التشكيل الاجتماعى ارتباطاً صحيحاً بنمط الانتاج السائد والمميز لمجتمع معين. - وحيث أن المجتمع لا يمكن أن يقتصر على قاعدته أو بنائه الاول، فكيف تحدد العلاقات بين هذا البناء الاول (الاساس الاقتصادى) والبناء التراكمى أو الفوقى (الاساس - السياسى - الايديولوجى) الذى تنتمى اليه التربية؟ ولا تشابه هذه العلاقات فى الانماط المختلفة

للإنتاج، ومهما كان نمط الإنتاج فمن المؤكد أن الأساس الاقتصادي هو المهيمن في نهاية الامر فأذا ما وافقنا وسلمنا بالحقيقة القائلة بأن الحياة المادية هي التي تشكل سائر مظاهر الحياة الاجتماعية فهو يعني ان مستوى تنمية القوى المنتج، الذي يتحدد بالحجم النسبي لفائض الإنتاج وهو الذي يشكل الحضارة، غير أنه من المهم أن نميز بين هذا التحديد وبين مسألة أيهما المسيطر الأساس الاقتصادي أو الأساس السياسي الأيديولوجي. حتى نستطيع أن نوضح تلك العلاقة الجدلية بين كل من التربية والبنية الاجتماعية في البلدان المتخلفة^(١٣).

(١) التربية والمجتمع:

التربية والمجتمع صنوان مرتبطان ببعضهما البعض ارتباطا وثيقا لا شك فيه. ويمكن اتخاذ أى منهما دليلا ومؤشرا على كيفية نمو الآخر وتطوره في أبعاده الأساسية. وللتربية في المجتمع وظائف اجتماعية لا يفيد اغفالها أو التعامي عنها وهذه الحقيقة عن الترابط الوثيق والتبادل بين المجتمع والتربية تزداد قبولا يوما بعد يوم لدى الخاصة والعامة في معظم بلاد العالم، بنسبة الوعي الاجتماعي الذي يلفونه^(١٤).

ان الادب التربوي الحديث يشدد بشكل خاص على طبيعة العلاقات المتشابهة والمتبادلة بين التربية والمجتمع. ويمكن التنوية بالتجاهين كبيرين الاول يقول: التربية يحكم استقلالها النسبي، تنتج علاقات اجتماعية جديدة. والثاني يقول: أن التربية تعيد انتاج علاقات الانتاج القائمة. وعلى أية حال يبدو وكأن التربية مرتبطة بشدة بواقع العلاقات الاقتصادية والاجتماعية السائدة

خارجها. وهذا امر يتضح للباحثين أكثر فأكثر، ويلقى الاعتراف به قبولاً متزايداً في العالم كله.

أن التربية باعتبارها في التحليل الأخير وسيلة من وسائل تشكيل الوعي الاجتماعي للفرد والجماعة. تبقى ظاهرة فريدة تجد أسبابها العميقة في البنى التحتية للمجتمع وهنا تفرض نفسها مقولة كارل ماركس الشهيرة: أن وعي الناس لا يحدد وجودهم بل على العكس من ذلك، فإن وجود الناس الاجتماعي هو الذي يحدد وعيهم. يبقى طبعاً أن التحليل الموضوعي هو الذي يكشف صحة المقولات أو خطأها من حيث كون التربية وسيلة لتشكيل الوعي الاجتماعي على المحيط الفردي والجماعي، وبذلك تصبح التربية ذات صلة أساسية بالبنية الاجتماعية السائدة في المجتمع إما دعماً لها أو تنبأً لغيرها من البنيات الاجتماعية.

(٢) التربية والبناء الطبقي:

أن أهم ما يميز الطبقات الاجتماعية في البلدان المتخلفة هو العلاقات التراكيبية فيما بينها لصالح الطبقات المالكة - للثروة والسلطة - والاكثر غنى، والارقام المعروفة في هذا المجال، تبين الفروق الاقتصادية الحادة التي تفصل بين الطبقات الاجتماعية. ففي بلد مثل لبنان، حيث الفروق الاجتماعية الأقل من سواها في الكثير من البلدان المتخلفة يملك حوالي ٤٪ من السكان ثلث الدخل القومي، ويملك ١٤٪ من السكان الثلث الثاني ويملك ٨٢٪ من السكان الثالث من الدخل القومي. وفي مصر ليس الحال أفضل ولكنه أسوأ بكثير، حيث نجد أن ٥٪ من السكان يملكون ٢٥٪ من الدخل القومي

و ٢٢٠ من السكان يملكون ٢٥٠ من الدخل و ٢٧٥ من السكان يملكون ٢٢٥ من أجمالي الدخل القومي.

ولا شك أن التخلف التعليمي الذي تعانيه البلدان المتخلفة بالمقارنة مع البلدان الرأسمالية، لا يمنع من البحث عن الفروق التعليمية القائمة بين الطبقات الاجتماعية المختلفة في البلدان المتخلفة نفسها. ومن هذه الزاوية نستطيع أن نكشف العلاقة بين الطبقات الاجتماعية ونظم التعليم السائدة في تلك البلدان.

فحين نجد نسبة ٢٥٠ من السكان الذين في عمر المرحلة الابتدائية والمستبعدين أصلا من أى شكل من أشكال التعليم، يتمون الى الطبقات الاجتماعية الاكثر فقرا. الى جانب ذلك يجب التأكيد بأن حوالي ٢٥٠ من المتعلمين في المرحلة الابتدائية يتركون المدارس قبل أن يمضى على وجودهم فيها ستان أو ثلاث، وهؤلاء بدورهم ينحدرون من الطبقات الاجتماعية الفقيرة - غير المالكة - أى أن هناك حوالي ٢٧٥ من السكان ينتسبون في الوقت نفسه الى الطبقات الاجتماعية المسحوقة واليائسة اقتصاديا. وهذه النسبة تستدعى مباشرة في الذهن النسبة نفسها تقريبا لسكان الريف والعاملين في قطاع الزراعة والذين يمكن اعتبارهم خارج جسد التعليم والجدول التالي يلقي الضوء على ذلك.

جول رقم (٢)

نسبة السكان غير الاميين الي مجموع السكان
في العالم^(١٥)

المتغيرة الدولة	الدول الغنية	دول الأويك	الدول الفقيرة	العالم
(مليون)				
- السكان غير الاميين	٧٥٨	١٨	٧٤٦	١٥٠٤
- نسبتهم المئوية الى مجموع السكان	٦٨.٩	١٨.٠	٢٦.٦	٢٧.١٦

ومن المؤكد أن عدم وجود المدارس الابتدائية بأعداد كافية في المناطق الريفية، الى جانب نوعية التعليم الذي تبته هذه المدارس إذا وجدت. مسئول الى حد بعيد عن استبعاد هؤلاء المواطنين. ولا يمكن القول أن انتفاء الرغبة الى التعليم عند المواطنين الفقراء هو المسئول عن عدم ارسال أبناءهم الى المدارس. ذلك أن هذه الرغبة هي في جوهرها عملية اجتماعية (تأخذ بعين الاعتبار مجموع العلاقات الموضوعية القائمة بين الطبقة الاجتماعية التي ينتمى اليها الفرد ونظام التعليم السائد)^(١٦).

ان تجربة البلدان الرأسمالية المتقدمة في هذا المجال تؤكد على أن تعميم التعليم الابتدائي على جميع الطبقات الاجتماعية، يستلزم بالضرورة تحقيق مجانية هذا التعليم وتقديم المساعدات المادية والعينية للعائلات المحتاجة اقتصاديا. وبهذا المعنى نقرأ في خطة (لانجفين - فالون Langevin - Walon) التي تناولت اصلاح التعليم الفرنسي ما يلي: ان المجانية القائمة في

النصوص ليست الا خدعة اذا ما بقيت مقتصرة على الغاء تكلفة الدراسة،
واذا لم تأخذ بعين الاعتبار شروط المعيشة ووسائلها عند المتعلمين . وذلك انه
فيما يتعلق بالعلاقات تعتبر ارباح الأولاد عن أعمالهم ضرورية والولد العامل
ملزم بالمساهمة في ميزانية العائلة وبدون هذه المساهمة يستحيل على العائلة
ماديا أن تستمر^(١٧).

وفي ضوء ذلك يمكن أن نطرح السؤال التالي : بالنسبة للمتعلمين في
مراحل التعليم المختلفة، ما هي انتماعهم الطبقية ؟

ومن الملاحظ أن معظم البلدان المتخلفة (سوى قلة من هذه البلدان بدأت
تعيد النظر في تراثها التعليمي الاستعماري) تعرض أمام تلاميذها مؤسسات
تعليمية ترتبط بشكل دقيق بطبقات اجتماعية محددة. والعامل الحاسم في
عملية اختيار هذه المؤسسات أو تلك هو الدخل المادي للطبقات الاجتماعية
المختلفة. بمعنى أن هناك مدارس حكومية وضعيفة المستوى في الغالب تنج
صرافة للطبقات الفقيرة. وهناك مدارس أفضل مستوى لكنها أغلى تكلفة
وتنجه للطبقات الاجتماعية المتوسطة. وعلى رأس الهرم هناك مدارس موازية
(الدروس الخصوصية) بالنسبة للتعليم الرسمي الحكومي وهي طبعا للقادرين
ماليا، ولها من الأهمية الكثير بحيث أن محك الاختيار للانتقال من المراحل
التعليمية المختلفة هو مجموع الدرجات.

وهكذا يمكن القول أن وجود المدرسة مرتبط مباشر بالثمن الذي تشترطه
لبضاعها، هنا الثمن الذي يحدد بكل دقة الطبقة الاجتماعية القادرة على
تحمله وبشكل واضح يمكن القول ايضا: أو وجود طبقات اجتماعية

بإمكانات اقتصادية متباينة أفرز مؤسسات تعليمية تستجيب في جودتها وتكلفتها لهذه الامكانيات أى أن البنيات الاجتماعية القاسية والعازلة تجد صداها دائما بنيات تعليمية أكثر قسوة وعزلة.

وانطلاقا من هذه الظاهرة، يجب معاودة فهم النسب المرتفعة جدا من الاهدار المدرسى الذى يخضع له المتعلمون في البلدان المتخلفة. أن التصفية المدرسية التى تتخذ أشكالا مختلفة وحادة كالتأخير والرسوب والتسرب، تصيب بشكل خاص تلاميذ المدارس ذات النوعية الضعيفة، هذه المدارس التى يأتىها زبائنهم بحكم مجانيته من الطبقات الكبيرة - الرأسمالية - التى تسمح لها امكانياتها الاقتصادية بالتوجه الى المؤسسات التعليمية ذات النوع الجيد والانتاجية المرتفعة، فتكاد تكون بمعزل عن أى تصفية مدرسية ومن هنا يمكن القول: أن مجمل التلاميذ المنحطين من الطبقات الرأسمالية يكملون دراساتهم الثانوية والعالية، فى حين تتم تصفيه أبناء الطبقات الشعبية تدريجيا وقبل الوصول الى الجامعة أى أن كل طبقة اجتماعية تستهلك أخيرا من التعليم ما تسمح به امكانياتهم الاقتصادية. والدراسات القليلة التى تناولت العلاقة بين الأصل الاجتماعى والنجاح المدرسى فى بلدان العالم تؤكد ذلك بوضوح. والجدول التالية توضح ذلك بجلاء فى كل من مصر وفرنسا.

جدول رقم (٣)
القرص الدراسية تبعاً للاصل الاجتماعي
(فرنسا ١٩٦٥ - ١٩٦٦) (١٨)

معدل التوزيع بين أنواع التعليم المختلفة					القرص الموضوعية للأكتحاق بالجامعة	الانتماء المهني والاجتماعي للأرب
صيدلة	طب	حقوق	آداب	علوم		
٠,٨	٣,٣	١٢,٩	٣٨	٤٥,٣	١	عمال زراعيون
٣,٣	٦,٣	١٦,١١	٣٥	٣٩,٣	٨	ملاك زراعيون
١	٥	١٤,٧	٣٧,٢	٤٢,١	٣,٤	عمال
٢,٧	٩,٢	٢١,٥	٣٥,٥	٣١,١	١٦,٢	موظفون
٤,٨	١٢	٢١,٦	٣٠,٦	٣٠,٥	٢٣,٢	مديرو أعمال
						صناعية وتجارية
٦,٤	١٤	٢٦,٥	٢٦	٢٦,٦	٧١,٥	مديرو صناعيون
٢,٨	٩,٩	١٨	٣٥	٣٤,٣	٣٥,٤	كوادر متوسطة
٥,٢	١٦,٢	٢١,٥	٢٧	٣٠	٥٨,٧	مهن حرة
						وكوادر عالية

جدول رقم (٤)
 يوضح مهن آباء المعلمين المشتغلين بالحكومة والقطاع الخاص
 (مصر - ١٩٦٢)^(١٩)

مهنه الاب والاصل الاجتماعى	% ذوى التعليم العالى	% ذوى التعليم الثانوى
رجال أعمال	٣٠,٨	٣٣,٥
مهن حرة	٢٦,٩	١٧,٧
عمل كتابى	٢,٧	١٨,٠
عمل فنى	٤,١	١٢,٧
وظائف ادارة عليا	٣,٩	٠,٨
وظائف علمية وهنسية	٢,٣	٠,٧
عمل يدوى	١,٤	٢,٨
مهن أخرى	٩,٩	١٣,٨

جدول رقم (٥)
نسب طلاب جامعة القاهرة والازهر بحسب مهنة آبائهم
(مصر - ١٩٦٦) (٢٠)

مهنة الاب	% جامعة القاهرة	% جامعة الأزهر	% مجموع السكان
مهنين	٣٣.٢	١٧.٩	٣.٨
صغار موظفين وكتبة وشيوخ	٢٣.٠	١.٨	٣.٨
ملاك أراضي وأصحاب مشروعات	٢٩.٣	١٩.٦	٨.١
عمال	٥.٦	٧.٧	٧٨.٣
فلاحون	٥.٨	٤٥.٥	٥٤.٣
غير محددة	٣.١	٨.٠	١.٨

وبنظرة شاملة الى الجداول السابقة التى ليست فى حاجة الى قراءة تربية، حيث تبين الارقام ذلك، يتضح لنا أن القرص التعليمية المتاحة لابناء الطبقات الشعبية - العمال والفلاحين - والذين يعملون عملا يدويا مأجورا، فرص قليلة بالقياس الى بقية طبقات المجتمع الاخرى وذلك فى كل من فرنسا ومصر - واذا كانت بيانات هذه الجداول تعود الى الستينيات ولا سيما فى مصر فان الحال فى السبعينات والثمانينات أسوأ بكثير من الشعارات التى رفعت فى الستينيات كانت تميل الى ترجيح كفة الفئات والطبقات الشعبية - ولا سيما العمال والفلاحين - حيث بلغت نسبتهم الى مجموع السكان حوالى ١٥٦,١٪ والفرص التى اناحت لابنائهم فى جامعتى القاهرة والازهر حوالى ١١٪ فاذا كان هذا هو حال الستينات فان السبعينيات والثمانينات بعد تكريس سياسة الانفتاح الاقتصادى وازدياد حدة التناقض الطبقي واتساع الهوة بين من يملكون ومن لا يملكون فان الحال ولا شك أسوأ بكثير.

وفى الواقع تبدأ اللامساواة التعليمية بين الطبقات الاجتماعية منذ الصف الأول الابتدائى حتى الجامعة، مروراً بالتعليم الثانوى حيث تتخذ شكلها الواضح - كما هو مبين فى جدول (٣) حيث تظهر الامتيازات التعليمية لابناء الطبقات العليا الذين يختارون الدراسات الأعلى مرودوا اقتصاديا واجتماعيا كالطب والهندسة فى حين يتكدس أبناء الطبقات الفقيرة الذين يصلون بصعوبة بالغة للجامعة فى كليات الآداب والعلوم الانسانية.

٣- تزييف الوعي - الايديولوجيا السائدة:

أن الفروق الاجتماعية - التعليمية الحادة في البلدان المتخلفة، تطرح مسألة العلاقة بين مضمون التعليم أو ايديولوجيته من جهة، وبين الطبقات الاجتماعية المختلفة من جهة أخرى.

ومن هذه الزاوية يلاحظ أن النموذج المعرفي الذي خلفه المستعمرون بقي سائدا في مدارس البلدان المتخلفة، وجامعاتها رغم استقلالها السياسى، كما استمر استيراد البضائع التعليمية بدلا بالمناهج والطرائق وأساليب الامتحانات، وانتهاء بالكتب المدرسية، ومؤخرا بالآلات والأدوات المعملية. حتى اللغة الأجنبية استمرت فى الكثير من البلدان باعتبارها اللغة الأساسية للحصول على الثقة والعلم، وإذا كان لهذا النقل، ومهما بلغت اقلتمته مع الواقع، ما يبرره من زاوية من الزوايا، فإن آثاره الاجتماعية لا يمكن تجاهلها، وأن دراسات تربوية كثيرة، أثبتت أن مضمون التعليم فى البلدان الغربية ليس محايدا اجتماعيا. وأن المدرسة تتبع مجموعة من المعايير الاجتماعية التى تختار بموجبها مناهجها وطرائقها وامتحاناتها وهذه المعايير التى ليس اقلها اعتبار المعرفة مسألة لفظية وتجريدية وهى المسئولة الى حد بعيد عن نجاح أو سوب أبناء الطبقات الاجتماعية المختلفة، وبهذا المعنى يقول (بودلو Boudelot واستابليه Establie) عن مضمون التعليم الفرنسى: (عندما نفرض المدرسة على الجميع لغة البعض وتاريخهم وعالمهم الاجتماعى، وعندما تكتب كل ما من شأنه أن يسمح للآخرين أن يفهموا واقعهم الفعلى، فإنها لا تنتج فقط تلاميذا الممتازين وإنما وبشكل خاص - تلاميذا الأغنياء)^(١١).

أن الأثر الاجتماعي الذي يتركه هذا النموذج ا سى الغربى فى مجتمع
التلاميذ والطلاب فى البلدان المتخلفة يكاد يكون م هما، ناهيك عن أن هذا
النموذج أفرز فى مجتمعات محدودة يودى وظيفة اجتماعية محددة هى
المحافظة على علاقاتها الاجتماعية - الطبقية - .ثلة، تقوم الى جانبه
مشكلات أخرى فى البلدان المتخلفة كالتعليم بالذ :أجنبية حيث يتفوق
الى حد بعيد أبناء الطبقات البرجوازية، وبتعبير آخر :ا كانت (البكالوريا)
الفرنسية تبدو وكأنها خصصت لأبناء الطبقات الاجتماعية المسورة فى المجتمع
الأم، فكيف سيكون أثرها الاجتماعي فى بلدان أخرى حيث يظهر التعليم
باللغة الفرنسية وكأنه من امتيازات الطبقات المسورة ايضا ؟ ان استمرار النموذج
الغربى للتعليم فى البلدان المتخلفة لم يكن ليحدث .لا استمراره فى أداء
وظائفه الاجتماعية ، هذه الوظيفة التى يمكن تلخيصها باعطاء الامتيازات
الاقتصادية والاجتماعية القائمة شرعيتها التعليمية، وبذلك فهو يقوم بتزييف
وعى الطبقات الشعبية بمحاولة اضعاف الشرعية على تلك النظم المتخلفة
والظالمة.

وفى هذا الخصوص نقول بعض التفسيرات: أن التدف والتبعية للقوى
الاجتماعية السائدة فى البلدان المتخلفة يحملان فى طياتهما تخلف هذه
القوة الاجتماعية وتبعيتها التعليمية وكما أنها تستورد البضائع المادية المصنعة
فى الغرب، فانها تستورد فى الوقت نفسه أدوات المعرفة وبشكل عام
الايديولوجيا التى صاحبت انتاج هذه البضائع وحتى قامت أنظمة التعليم على
هذه المعرفة، وهذه الأيديولوجيا فى مجتمعات قائمة بدورها على الامتيازات
الطبقية، فانها تعرف كيف تضع نفسها فى خدمة هذه الامتيازات.

وبهذا المنطق يجب فهم الإصلاحات التعليمية التى أدخلتها بعض البلدان المتخلفة على أنظمتها التعليمية - التعليم الأساسى فى مصر ١٩٨١ - والتى جاءت فى معظمها تستوحى ما يجرى فى الغرب دون أى تغير جبرى لمفهوم المعرفة نفسه ومن هنا استمرت أنظمة التعليم فى هذه البلدان رغم كل النوايا الطيبة، تؤدى على أكمل وجه وظيفتها الاجتماعية التقليدية وهى خدمة العلاقات الطبقية السائدة فى المجتمع.

وتأتى دراسة بوتومور للعلاقة بين البناء الطبقي والتربية التى قام فيها باستعراض تلك العلاقات فى الهند ولقد توصل الى جملة من النتائج والحقائق تؤكد مجموعة المقولات النظرية السابقة أهمها: أن النظام التربوى قد عمل على ابقاء الهوة - بل وتعميقها بين الطبقات العليا والسواد الأعظم من السكان وتضخم هذا الفصل بتحويله الى فاصل فى اللغة والثقافة العامة بين الطبقتين^(٢٢).

وبذلك فإن نظام التربية الهندى يجسد ويعمق التناقض بين القلة والأكثرية، كما أنه يمسخ ثقافته ولغة الأغلبية، على حساب ثقافة ولغة الطبقة العليا التى تسيطر على النظام التربوى وبذلك يعمل هذا النظام على تزيف وعى الطبقات الشعبية فى كونها طبقات دونية ليست أهل لأى امتياز من الامتيازات التى تتمتع بها الطبقة العليا. وليس هذا فى الهند فقط ولكنه مثال يمكن القياس عليه للبلاد المتخلفة جميعها.

٤ - مظاهر الانحياز الطبقي للتعليم فى مصر:

ان التعليم فى مصر مايزال يعكس ملامح البناء الطبقي فى المجتمع وأن هذه الحقيقة تندعم يوما بعد يوم عن طريق عدة شواهد منها:

١ - على الرغم من أن التعليم قد أصبح مجانيا منذ عام ١٩٦٢ فى جميع مراحله، فإن التلاميذ لا يتلقون كما هو معروف أية منح مالية لسد نفقات دراستهم ومعيشتهم (الا فى حالات استثنائية) ومن هنا فانهم يعتمدون على اسرهم فان تدبير تكاليف المعيشة، فضلا عن المصروفات الدراسية وتكلفة الكتب والأدوات والدروس الخصوصية^(٢٢) التى أصبحت بمثابة (مدرسة موازية للمدرسة الرسمية) ومن الواضح أنه فى ظروف مصر الاقتصادية والاجتماعية حيث الأسر الكبيرة والفقر المدقع يعيش أكثر من ٢٤٠ من الأسر تحت خط الفقر، فمن المألوف أن يجد الطلاب اسرته ليست عاجزة فقط عن تدعيمه ماليا لأكثر من الأعوام الستة الأولى من الدراسة الأولية، بل ومحتاجة كذلك الى اسهامه المادى لكى يساعد بقية الأسرة.

٢ - لم تستطع الدولة أن تحقق نسبة الاستيعاب الكامل وذلك حسب احصائيات وزارة التربية والتعليم لعام ١٩٧٨/٧٧ حيث بلغت ٢٨١ و ٩ من جملة الملزمين (٦-٨ سنوات) وبالمدراس الخاصة بمصروفات ٢٤٧ و ٢٨٥ وفى عام ١٩٨٥/١٩٨٦ لم تتجاوز النسبة ٢٨٥ من جملة الملزمين، وهذه النسب تهبط فى الريف عنها فى الحضر وفى الأحياء الشعبية والقرى التى لا توجد بها مدارس اعدادية، حيث توضع احصائيات عام ١٩٩٠ أن نسبة الاستيعاب بلغت ٢٨٩,٩ فى المناطق الحضرية، فحين بلغت ٢٧٦,١ فى الريف. كما بين تقرير البنك الدولى ارتفاع معدلات

عدم القيد في مصر، إذ بلغت 18٪ من جملة الأطفال الذين تنطبق عليهم شروط الالتحاق بالتعليم. ولا شك أن أكثر من ثلث الأطفال في سن الإلزام لا تجد الدولة لهم مكاناً في المدرسة الأولية. ومنهم من الأسر الميسورة التي تقصد بهم مدارس الحضانه ومدارس اللغات ويترك أبناء الفقراء في الشارع حيث لا يجدون ثمناً لنفقات دور الحضانه ومدارس اللغات^(٢٤).

٣- ظاهرة التسرب من المظاهرات التي تواجهها المدرسة الابتدائية بصورة أكثر، خصوصاً في القرى عنها في المدن وتبرز هذه الظاهرة في الأحياء الشعبية من المدن التي يتسم سكانها بقلّة الدخل، وتنخفض أو تكاد في الأحياء الراقية والمرتبعة الدخل.. كذلك فإن هذه الظاهرة أكثر ظهوراً في القرى البعيدة، عن مواقع المدرسة، وبصفة خاصة في القرى النائية، كما أنها أكثر وضوحاً بالنسبة للبنات عنها للبنين وعلى الأخص في الريف وبين الأوساط معطودة الدخل.

٤- تؤكد نتائج الدراسات التي أجريت على ظاهرة التسرب للعام الدراسي ٧١/٧٢، ٧٦/٧٧ على مايلي^(٢٥).

- أن أعلى نسبة للتسرب كانت بين أبناء الفلاحين ٦٠ر٤٠٪ وأقل نسبة بين أبناء التجار ٤٪ر٢٣ أما أبناء العمال فكانت ٦٠ر٢٢٪ الموظفين ٧٪ر٦٠ وتفاوتت في القرى المختلفة.

- أن أعلى نسبة تقع في الأسر التي عدد أفرادها ٥ أفراد ٢٠ر٢٥٪ ثم ٤ أفراد ٢٢٪ يلي ذلك الأسر التي عددها ٧ فأكثر والتي عددها ٣ حيث تبلغ في الحالتين ٤٪ر١٥ وأقل نسبة في الأسر التي عددها أقل من ٣ أفراد ٧٪ر٦٠ وتفاوتت في القرى المختلفة.

- أن الفقر ومستوى المعيشة الاقتصادية له تأثير على التسرب التلاميذ حيث وجد أن المتسربين لا يوجد بينهم حالة واحدة لذوى الدخل المرتفع بينما ٢٣٧,٥ لذوى الدخل المتوسط، و٥٦,٢ لذوى الدخل المنخفض.

- ارتفاع معدلات التسرب فى سنوات الحلقة الأولى من التعليم الاساسى، حيث بلغت ٢٣٤ بين الذكور، و ٢٣٤ بين الاناث، وتزيد هذه المعدلات فى الريف عنها فى الحضر حسب تعداد واحصائيات عام ١٩٩٠.

- ويتضح مما سبق أن ظاهرة التسرب حسب بيانات الوزارة من التعليم الابتدائى يعانى منها الأسر الفقيرة ٢٤٠ من عدد السكان وسكان الأحياء الشعبية والفقيرة حيث دواعى التسرب إقتصادية واجتماعية بالدرجة الأولى وتتغى فى الأحياء الراقية حيث يمكن اصحاب الثروة والسلطة واصحاب الدخل المرتفع والقادرين على تحمل نفقات التعليم أيضا كانت هذه النفقات.

٥- أن الانتقال من مرحلة تعليمية الى مرحلة أخرى انما يتم على اساس مجموعة الدرجات التى يحصل عليها الطالب فى نهاية كل مرحلة تعليمية. ولنا حاجة الى أن تؤكد أن فرص الحصول على درجات اعلى تتوفر بنسب احصائية اوضح لأبناء الأسر ذات المستوى المعيشة المتيسر أضف الى ذلك أن النظام الحالى اصبح يعتمد على الدروس الخصوصية - المدرسة الموازية - بصورة أساسية لزيادة فرص رفع المجموع ، ولاشك أن الأسر المسورة الحال هى الأقلر عن غيرها على هذا النوع من الانفاق، فاذ لم تجد كل هذه المحاولات فى حصول الطالب على مجموع فاذ

اسرته المتيسرة تستطيع أن تلحقه بمدرسة خاصة بمصروفات أو جامعة بيروت العربية وجامعة القاهرة فرع الخرطوم. ناهيك عن الجامعة الأميركية، وما تمثله من تواجد فكرى وثقافى يكرس التبعية والهيمنة الفكرية.

٦- أن وجود المدارس الخاصة - التعليم الخاص عموما - انما يحد من الصفة التنافسية للنظام التعليمى. ويشكل اداة تعترض مجانية التعليم الفعلية. من حيث أنها تفرض تمايزا بين الطبقات الاجتماعية فى الفرص التعليمية، وتشكل ايضا انجازا تعليميا للقادرين على حساب العاجزين ماديا ولعله من الطريف أن نلاحظ أنه حتى فترة الستينات (مع ما تميزت به حديث متكرر عن الاشتراكية وتكافؤ الفرص) نجد أن التعليم الخاص (بما فيه مدارس اللغات) قد توسع ولم ينكمش سواء من حيث اعداد التلاميذ أو من حيث نسبتهم للمجموع الكلى. ففى الفترة من عام ١٩٦٤/٦٣ - ١٩٦٦/٦٥ م زادت نسبة القيد فى المدارس الاعلادية الخاصة من ٢٥ الفه ١٧ لى ٥٥ الف ٢٥ (١٦٦). وفى السبعينات زادت النسب الى أن اتسعت رقعة التعليم الخاص داخل النظام التعليمى حيث استوعب حوالى ١٠ ل من جملة المقيدين فى مراحل التعليم العام وخاصة فى المدينة وبالذات فى المدن الكبرى. وقد بلغ عدد هؤلاء التلاميذ المنخرطين فى التعليم الخاص حوالى ٥٦٥,٠٠٠ تلميذ وتلميذة فى العام الدراسى ٧٥/٧٤ أى أكثر من نصف مليون تلميذ. كان نصيب التعليم الابتدائى منهم ٢٥ والاعدادى ١٨ ل والثانوى العام ٢٠ ل والثانوى الفنى ١٤ ل.

٧- وجود عتق زجاجة فى النظام التعليمى بعد كل مرحلة تعليمية وعادة ما يتمكن ميسور الحال من تدوير حل اقتصادى له ولكن يأتى بعد ذلك

فى نهاية المرحلة الثانوية، عتق زجاجة آخر اكثير ضعوية من سابقة، اذ أن دخول الجامعة يتوقف على مجموع درجات المتقدمين فى علاقته بكليات الجامعات والكليات المختلفة حسب ترتيب تنازلى معين وبناء على عملية توزيع مركزية يقوم بها (مكتب التنسيق) ورغم ذلك لا نجد المساواة غير مطلقة، أما من لا يتمكنون من دفع ائنائهم الى الجامعات فى الاطار المسموح به ، فيحاولون ادخال ائنائهم الى الجامعات العربية والأجنبية وجامعة بيروت والخرطوم والجامعة الأمريكية. وكذلك نظام التعليم المفتوح الخ.

٨- يتجسد كل ذلك فى محاولات بعض الخبراء وبعض الفئات الاجتماعية البرجوازية التعبير الأساسى للنظام الفعلى بأكمله. وهذا الأساس الذى افاد أول ما افاد أبناء هذه الفئات الاجتماعية الوسطى انفسهم. ذلك أن هناك الآن (١٩٧١- ١٩٩١) اتجاه قوى يعبر عن نفسه اداريا واعلاميا ونيابيا وتربويا، ويريد أن يشكك من حيث المبدأ فى جدوى نظام التعليم النجامعى المجانى القائم على المنافسة (برغم محدوديته) والسماح بإنشاء جامعات أهلية خاصة بمصروفات.

٩- فى عام ١٩٧١ ظهر اقتراح بإنشاء جامعة أهلية - على استحياء - وسرعان مايتجدد عام ١٩٧٣ على أن تدار وتمول عن طريق القطاع الخاص. وكان ذلك ضمن ارهاصات الانفتاح الاقتصادى الذى اعلن عنه رسميا عام ١٩٧٤. ووصل الأمر أن تقدمت وزارة التربية والتعليم بمشروع عملى فى هذا الصدد وبعد أن اتضحت سياسة الانفتاح الاقتصادى وتكريس سياسة الاقتصاد الحر، والانحياز لصالح قلة من أبناء

المجتمع تتمتع بكامل خيراته وثرواته. وكان يلزم ذلك التمتع، تمتعاً تعليمياً وفكرياً أيضاً وما تزال مثل هذه الأفكار تظهر وتزد من آن لآخر. وهناك آراء عديدة لرجال التربية والأعمال وأنشأه المفكرين والناشطين الذين عبروا بكل وضوح عن وجودهم الاجتماعى وانتماءهم الطبقي، على صفحات الجرائد الرسمية. ناهيك عن احاديث التلفزيون والاذاعة والمجلات الأسبوعية والشهرية.

كان الضجيج الاعلامى والبرلماني حول الدفاع عن فكرة انشاء الجامعة الأهلية يعبر عن محاولات الفئات الاجتماعية الصاعدة مع الانفتاح، لكي تجعل التعليم متاحاً لابنائها بأكثر مما هو متاح لابناء الآخرين. بالمال والاتصالات الشخصية والعائلية ولقد كانت معظم الضغوط المطالبة بالتوسع فى التعليم العالى بهذه الكيفية تأتي من الطبقات الوسطى والعليا، بأكثر مما تأتي من الطبقات الدنيا والشعبية الفقيرة.

وفى آخر جلسة من جلسات مجلس الشعب وفى الدورة البرلمانية يوليو ١٩٩٢ وتحديدًا يوم ١٩/٧/١٩٩٢ أقر مجلس الشعب على عجل قرار قانون الجامعة الأهلية الخاصة وذلك بعد صراع دام عشرين عاماً، وبذلك انتصرت القوى الاجتماعية صاحبة المصلحة فى التوسع فى التعليم الخاص بمصروفات. وفى يوليو عام ١٩٩٦ وافق مجلس الوزراء على انشاء أربع جامعات خاصة، وتبدأ الدراسة بهم اعتباراً من العام ١٩٩٧/٩٦ دون استعدادات أو مبانى، والاكيد فى كل ذلك أن ارادة رأس المال أنتصرت على كل الارادات التى حاولت أن ترجأ الموافقة على انشاء جامعات استثمارية فى مصر.

١٠ - الأهمال الشديد لجهود محو الأمية وتعليم الكبار التى تتجه وبحكم

التعريف إلى الطبقات الفقيرة في المجتمع من القاطنين بالانتاج فعلا. وذلك أن معدلات الأمية - بين من يزيدون عمرا عن ١٥ سنة - لم تتراجع الا بشكل طفيف من ٢٧٧.٢ عام ١٩٤٧ إلى ٢٧٠.٣ عام ١٩٦٠ إلى ٦٥ عام ١٩٦٩ ثم إلى ٢٥٦.٥ عام ١٩٧٦ إلى ٢٥٥ عام ١٩٩٢، فمقارنة هذا بما حدث للحاصلين على مؤهلات عليا والذين تضاعفوا ثلاث مرات عن عام ١٩٧٦/٦٠ من ٢٨ إلى ٢٢ من مجموع السكان. نجد أن نسبة الملمين بالقراءة والكتابة لا تزال بحسب التعلدا الأخير ١٩٧٦ أقل من ربع السكان.

ثالثا: المؤسسات التعليمية في البلدان المتخلفة:

١- النموذج الغربي - الاستلاب الحضارى:

لا شك أن البنيات الاقتصادية المتخلفة والتابعة في البلدان المتخلفة، تفرز بنيات تربوية متشابهة. فالتشريعات التربوية التي تحكم بنية التعليم (أنواعه ومراحل) ومؤسساته تختلف تذكر إلى حد بعيد بالتشريعات التربوية السائدة في البلدان الرأسمالية. من هنا طغيان نموذج التعليم الفرنسي بمؤسساته الشهيرة كالبكالوريا في البلدان التي كانت خاضعة للاستعمار الفرنسي، والتي تشكل حديثا رابطة الدول الناطقة بالفرنسية. وطغيان التعليم بالانجلو سكسوني في البلدان التي كانت خاضعة للاستعمار البريطاني التي تجمعها رابطة دول (الكومنولث) وقس على ذلك كثيرا (٣٧).

أن المؤسسات التعليمية التي أرساها المستعمرون مستمرة مع تعديلات طفيفة استهدفت إعادة الاعتبار إلى اللغة الوطنية والتراث الوطنى على أثر الاستقلال ولكن حتى هذه التعديلات صيغت من خلال منطق النموذج التعليمى الأجنبى - الذى اصابته ولا تزال تصيبه تغييرات جذرية وجوهرية

فى موطنه الأم - ومن المدهش حقاً أن تكون فرنسا منذ القرن التاسع عشر قد خاضت صراعاً عنيفاً فى وجه مؤسسات التعليم التى كان يريدها اليسوعيين صراعاً انتهى بتصفية هذه المؤسسات لصالح التعليم الرسمى العلمانى فى حين مازال المؤسسات الأجنبية بمختلف مشاربها تتحكم بأنظمة التعليم فى العديد من البلدان المتخلفة والتابعة.

ولاشك أن تلك المؤسسات التعليمية القائمة فى البلدان المتخلفة لا تشكل بأى حال من الأحوال صورة مشابهة لنشأتها فى البلدان الرأسمالية. أنها ليست أكثر من منتج دونى للمؤسسات التى عرفتها أوروبا فى القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين. وكان من الطبيعى أن تتلذذ هذه المؤسسات فى بلدانها الأم أو يعاد استعمالها باستمرار فى ضوء تطور الحاجة الاجتماعية إليها. أما فى البلدان المتخلفة فقد غرست هذه المؤسسات غرساً مبتسراً، أى فى غير تربتها الطبيعية ومن غير حاجة اجتماعية أصيله إليها. وغالباً ما رافق ذلك اقتلاع المؤسسات التعليمية الوطنية التى كانت متشرة وأحياناً مزدهرة أنه أخيراً نوع من التشويه التعليمى الذى كان جزءاً من عملية التشويه التاريخى أصاب البلدان المتخلفة بقصد إرغامها على الدخول - أكثر فأكثر - فى شبكة العلاقات الرأسمالية.

وعلى الرغم من أن النظم التعليمية الموجودة فى البلدان المتخلفة منقولة نقلاً عن النظم المتبعة فى البلدان الغربية - الرأسمالية فهى أكثر تكلفة، ولا يمكن أن تستوعب كل من يلزمهم التعليم. وعائلها مع ذلك أقل من نظيرتها فى الغرب لأسباب كثيرة تتعلق بالظروف الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المحيطة بها فالمستوى المادى للمعلمين لا يحفزهم على اجادة

عملهم. ووسائل التعليم المتاحة أقل مما يوجد في مدارس الغرب والمستوى العلمى والذهنى العام للخريج ادنى من زميله فى الغرب لأنه محروم مما يستفيد هذا الأخير من معرفة توفرها له أسرته ووسائل الثقافة والاعلام المتاحة له. والأخطر من ذلك أن التعليم فى البلدان المتخلفة لا ينظر اليه الناس كضرورة لزيادة القدرات الانتاجية للمواطن وانما كوسيلة للهروب من العمل اليدوى (وبصفة خاصة فى القرية) والاستقرار فى عمل مكتبى، فنى أو ادارى يوفر دخلا اعلا نسبيا ومكانه اجتماعية أكثر احتراماً. وبذلك فان التفرقة المصطنعة بين العمل العقلى واليدوى مازال تعكس الانحياز الاجتماعى على اعتبار أن العمل العقلى من متطلبات الطبقات العليا.

أما بخصوص ديناميات التربية والتعليم فى البلدان المتخلفة، فان التربية الاستعمارية التى سادت معظم هذه البلدان حاولت اقتلاع الثقافة والوعى القوميين من جهة، ومن جهة أخرى أعدت الصفوة من الجنود والموظفين التابعين لها ليساعدوها فى ادارة البلاد واستلاب خيراتها ، أى أنها انتجت أفراد منسجمين مع المحتوى التعليمى الذى تزودوا به، كاللغة الأجنبية، وتاريخ الدولة المستعمرة وما الى ذلك وبالتالي لم يكن محتوى التربية، ولا عدد الأفراد المدربين بهذا الأسلوب قادرين على اقامة انماء حر فى المجتمع ودفعه نحو طريق أفضل يحقق طموحات الطبقات الكادحة والمسلوبة من كافة حقوقها فى المجتمع من قبل القلة الحاكمة^(٢٨).

وبعد الاستقلال لم تتغير الحال فى معظم البلدان المتخلفة بل اتخذت المناهج والأساليب الدراسية لنفسها هدفاً واحداً وهو النمو المتزايد لهذا النمط الأكاديمى النظرى من التعليم وهكذا أهمل أهل التربية والتعليم فى تلك

البلدان كل ما بعد الأطفال اعدادا ينمى شخصياتهم وينشئء فيهم الشعور بالمسؤولية نحو الأسرة والمجتمع أى أنهم أهملوا كل ما يحزر يثثهم من الاستعمار الثقافى الجديد. مع أن الزم مايزم هذه البلدان بعد الاستقلال الشكلى هو تحقيق الاستقلال الفعلى اقتصاديا وثقافيا، أى تحرر نفسها من التبعية الاقتصادية والثقافية للشعوب الأخرى (ولذلك يكون من أهم وظائف التربية فى البلدان المتخلفة أن تبدأ فى تحقيق التحرر الفكرى لانباء هذه البلدان^(٢٩) .

كما أن البلدان المتخلفة ليست على مستوى واحد فهناك تباين ، فمنها من مازال يعيش مرحلة للمستعمرات الكاملة ومنها من يزال يعيش مرحلة أشباه المستعمرات ومؤشر التعليم يوضح ذلك من خلال الجدول التالى .

جدول (٦) .

نسبة المعلمين فى عدد من البلاد المتخلفة^(٣٠)

التعليم	أفريقيا	الشرق الأقصى	أمريكا اللاتينية	الشرق الأوسط وجنوب آسيا
نسبة المعلمين	٪١٨	٪٥٧	٪٦٧	٪٢٥
نسبة تلاميذ				
المراحلة الابتدائية والاعدادية للسكان	٪ ٨	٪١٥	٪١٥	٪١٠

يتضح من الجدول السابق أن مؤشر التعليم يشهد في عتصره الخاص بنسبة المتعلمين باختلاف واضح بين مناطق التخلف الواردة، فاعلى النسب تميزت بها امريكا اللاتينية ٦٧٪ وتلتها منطقة الشرق الأقصى ٥٧٪ فالشرق الأوسط وجنوب اسيا ٢٥٪ ثم افريقيا ١٨٪ فى حين تساوت المنطقتين الأولتين من حيث نسب تلاميذ المرحلة الابتدائية والاعدادية الى السكان، وثالثهما فى الترتيب منطقة الشرق الأوسط وجنوب آسيا. ثم فى النهاية وردت افريقيا.

٢- سياسة التعليم وتخلف الذهنية (تكرس التبعية والتخلف)

يمكن أن نجمع مجموعة من الملاحظات حول سياسة التعليم فى البلاد المتخلفة فيما يلى^(٢١):

١- لازال التعليم فى مختلف مراحله وبشكل اجمالى سطحيا فى معظم البلدان المتخلفة فى طرقه ومحتوياته، طرق التعليم مازالت تلقينية اجمالا، تنهب فى اتجاه واحد من المعلم الذى يعرف كل شىء ويقوم بالدور النشط الى المتعلم الذى يجهل كل شىء ويفرض عليه دور التلقى الفاتر دون أن يشارك أو يناقش أو يمارس، دون أن يعمل فكرة فيما يلقن،. بالطبع لا تساعد هذه الطرق اكتسابه التفكير النقدى الجدلى. وبالتالي لا تكسبه الصيغ العلمية فى النظر الى الأمور. أنه فى أحسن الأحوال يحفظ دون أن تعد شخصيته بشكل علمى.

٢- أما من حيث المستويات فإن المواد الدراسية تظل اجمالا غريبة عن الاطار الحياتى للتلميذ. أنه يتعلم عموما، أما المحتويات الدراسية، مستوردة من خارج المجتمع (نظريات وعلوم الغرب مطبقة على ظواهره) فى المراحل

العليا من التعليم. وأما مواده لانتمت الى واقع التلميذ بين الطبقات الشعبية في المراحل الابتدائية والمتوسطة، معظم المناهج تعالج قضايا تمت الى حياة الطبقة المسيطرة وتغرس في الطفل المثل العليا السائدة لهذه الطبقة، والتي لا يمكنه عمليا وواقعا ممارستها في حياته اليومية. يظل العلم اذا مسألة نظرية لا يعالج واقع الطالب في العالم المتخلف، لا تتيح له فرصة (الارصان العقلي) لهذا الواقع، وانفصام عنه في المدرسة التي تفرض على الطالب حالة من الاغتراب عن قضايا المعاشة، ولذلك فانه يلبس ثوب العلم في المدرسة، يتعامل بشكل لفظي محض مع العلم وقوانينه، بينما هو يتعامل مع الواقع بأسلوب انفصال خرافي تقليدي، يعد بينه وبين هذا الواقع للمعاش.

٣- الواقع أن سياسة علم التعريب تهدف إلى الحفاظ على امتيازات القلة المسيطرة التي هي وحدها تتقن اللغة الأجنبية، وتتعامل بها، لأنها لغة حلقائها الأجانب وبالتالي تتيح لايتائها فقط فرصة اكتساب العقلية العلمية من خلال تمثل العلوم المضبوطة وآخر مستحدثاتها. وهي وحدها التي تعمل على فهم واقعها. المعاش بشكل علمي..، يزيد من سيطرتها على المجتمع والتحكم بمقاليده أما اذا تمكن أحد ابناء الطبقات الشعبية من الوصول الى مستوى علمي عالى وتمثل العقلية العلمية والعلوم المضبوطة باللغة الأجنبية، فانه حتى في أغلب الأحيان يتحول الى اداة في يد الطبقة ذات الحظوة مسخرا علمه لخدمة اغراضها كوسيلة وحيدة لكسب عيشه وهو بهذا يفصل عن انتمائه الشعبي، ويعانى من حالة اغتراب لا تترك أمامه من خيار سوا الهجرة خارجيا أو داخليا أو خدمة

أهداف لا تتمشى مع مصالح الشعب للارتقاء به من المستوى الاعقلاني الى المستوى العلمى العقلاني.

٤- يضاف الى ذلك كله، ويتوجه موقف الطبقة ذات الخطوة التي تمتلك السلطة من العلم عموما أنها لا تشجع مطلقا انتشار العقلية العلمية، والممارسة الحياتية العلمية، وإذا شجعت جزئيا فلكي تجبره لخدمة أغراضها وزيادة سطوتها، هي تقاوم بشدة محاولات التغيير الذي يحاوله هذا المتخصص بما يشكله من تهديد لا تميزاتها الطبقية ونظامها الحياتي.

وعلى العكس من ذلك فإن الطبقة المسيطرة تمارس صنوفا من الضغط والارهاب المعيشي على المعلمين الذين يحلمون بالتغيير ويعملون من أجله كما أنها تشجع على انتشار الخرافات والغيبيات واستمرار النظرة التقليدية المتخلفة الى الوجود وتستخلم هذه النظرة فى تكوين رأى عام مستعد لمقاومة دعاة التنوير والتثوير فى النظام التعليمى وسياسته.

وهكذا يعاني المتعلم فى العالم المتخلف من استمرار الذهنية اللاعلمية لتضافر عدة أسباب منها:

أ - شدة تمرس التفكير والمعاش الخرافى فى ذهنه منذ الطفولة (البيت ثم المدرسة والجامعة).

ب- سطحية التعليم وعدم متكاملته فى الشخصية لبعده عن تناول القضايا الحياتية والاجتماعية المعاشة.

ج- الانفصام بين العلم النظرى والتجربة المعاشة، والخوف من التصدى للتيارات السائدة (الخوف من الاتهام بالالحاد) حفاظا على لقمة

المعيش في مجتمع قانع لا يضمن حرية الفكر ولا يؤمن للانسان
غلة^(٣٢).

رابعا: التحدى التربوى أمام البلدان المتخلفة:

١- نحو رؤية مستقبلية للتربية:

أن أيام الاقتصاد المختلط أصبحت معدودة، وسوف يصبح لزاما على البلاد المتخلفة أن تختار بين أن تصبح رأسمالية على نحو أكثر صراحة، أو أن تكون اشتراكية بقدر أكبر من الأصلالة، بيد أن الحل الرأسمالى لا يكون عمليا الا فى تلك الأراضاع التى تكون المجتمعات فيها مستعدة لقبول مظاهرة، عدم المساواة فى الدخل عبرفترة زمنية طويلة دون أن تتفجر، أو حيث يمكن تحويل معدلات نمو عالية للغالية (210 أو 215) يتدفق سخى للموارد من الأصدقاء الغربيين، وإلا كان الحل الوحيد هو نظام اشتراكى حقا، ولكن ذلك لا يعنى اشتراكية بيروقراطية أو اشتراكية صنفوق البريد، وإنما يعنى تغييرا اساسيا فى توازن القوى السياسية فى داخل هذه المجتمعات واصلاحات اقتصادية واجتماعية جذرية وجوهرية، تحقق مصالح القطاع الأكبر من جماهير الشعب التى تعاني فى ظل النظام الرأسمالى^(٣٣).

وسوف يستلزم ذلك من تلك البلدان أن تتحول الى الداخل، بالطريقة نفسها التى اتبعتها الصين منذ ثلاثين عاما وأن تتخذ اسلوبا مختلفا للحياة بالبحث عن نمط للاستهلاك أكثر اتساقا مع فقرها دون أن تغريها اساليب حياة الأغنياء . ويتطلب ذلك عادة تعريف الأهداف الاقتصادية والاجتماعية التى تعتبر ذات أبعاد منهلة حقا وتصفية المجموعات المتميزة والمصالح الثابتة

التي يمكن أن تكون مستحيلة في كثير من المجتمعات، وإعادة توزيع الثروة والسلطة السياسية والاقتصادية التي لا يمكن تحقيقها إلا من خلال ثورة، وليس من خلال تغيير تطوري.

وعلى الصعيد التربوي يستلزم ذلك بمتهى البساطة ان يصبح الهدف الأول للتعليم هو تحرير الانسان وبصبح هدف التربية اذن هو التحرير عن طريق تنمية الانسان كمعضر في جماعة والهدف بهذا المعنى ليس تنمية الأشياء أيا كانت هذه الأشياء. قنوات الرى، أو قصورا والتي تسمى باسم (التنمية الاقتصادية) بل يلزم أن تنطوى هذه التنمية تحت اطار تنمية الاطار . وتنمية الانسان بمعنى تحرره تعنى أيضا تنمية الرعى بشخصيته وقوة فى حسن استخدام للظروف المحيطة به بدلا من أن تستخدمه وذلك لا يتسنى الا عن طريق تحرير الانسان عقليا ودفعه بعيدا عن دائرة الاستعباد والقهر والتسلط وخلق كل الجوانب الابداعية ، والتفدية لدية حتى يستطيع أن يعيش فى البلد الحر المنشود.

ويتطرق الى ذهن سؤال ، فمن أين للتربية السائدة فى البلدان المتخلفة أن تبدأ هنا التحرر العقلى وكيف السبيل الى الخروج من الفقر والمرض والجهل هل يتم ذلك عن تعزيز نمط التعليم السائد حاليا؟ هذا هو السؤال المحورى والذي سوف تجيب عنه هذه الصفحات .

يقول سمير أمين فى هذا الصدد ما معناه: وصل هنا النمط المقبول من الانماء التابع والمتجه نحو الخارج الى هوة كبيرة من عدم المساواة فى توزيعه واثاره فى جميع المستويات الدولية والأقليمية والمحلية وظهرت هذه الخيبة

التممية بما فيها الخيبة التربوية بشكل حاد في البلاد المسماة بالأقل تنمية لأنها كانت أكبر ضحية لنمط التنمية المستوحى من الخارج.

وبذلك نرى بوضوح الخطوط الكبيرة لاستراتيجية انمائية ذاتية التنظيم، وكذلك لتربية مختلفة في جوهرها عن النمط المستعار، ويجب أن تتبع هذه الاستراتيجية من تحديد مباشر لاحتياجات الجماهير العريضة دون تفضيل للنمط الأوروبي ويجب أن تكون بالضرورة واعية للمساواة، وأن تعتمد أساساً على قوتها الذاتية وأن تغير القدرة على تحديد تكنولوجيا مستقل وتلائم مع هذه الاستراتيجية صيغ تربوية شعبية وعامة تدعو للمساواة وتقوم احتياجات الجماهير العريضة بتحديد الصيغ التربوية تحديداً مباشراً على أساس الجمع بين النظرية والتطبيق ومنع التضليل للسير نحو نمط الحضارة الذي كان مقلداً حتى الآن (٢٤).

وزيادة في التأكيد على أن أنظمة التعليم الموروثة عن الاستعمار السابق أو التي لا تزال خاضعة بشكل من الأشكال للاستعمار الاقتصادي الثقافي الجديد، لا تلائم حاجات معظم البلدان المختلفة بل تكاد تكون عبثاً على برامج انمائها وتطورها، نورد صورة حية على لسان خامغلو فونيكو من لاوس حيث يقول: كان الخطأ الذي ارتكبناه في العقد السادس من هذا القرن هو أننا جنبت - وحسبت معنا البلاد التي نسميها البلاد النامية - أننا في حاجة إلى أن يزيد من عدد المدارس والتلاميذ والمدرسين وعدد سنوات الدراسة، لتتم لنا التنمية التربوية المأمولة وكانت هذه - فيما نعلم - هي البجعة التي كانت وراء قبول المربين في مؤتمر كيراتش ١٩٦٠ وأديس أبابا ١٩٦١، وهي حجة كلفت العالم الثالث ثمناً باهظاً. فقد اتبعت الدول الزراعية المعوزة في آسيا

وأفريقيا سياسة تستكثر فيها من المدارس التي اتخذت نماذج لها مدارس البلاد الغنية في بلاد الغرب وكان من نتائج غرس هذه النماذج الغربية من المدارس غرسا خاليا من الحكمة في آسيا وأفريقيا. اذا شاع بين الناس أن الهدف الأسى الذى يعيشون من أجله، هو الاستهلاك دون الانتاج، وأدى ذلك بالناس الى أن يهجروا بيئاتهم التى ولدوا فيها وأن ياعدوا بين انفسهم وبين ثقافتهم القوية، وأن يلتفتوا بدلا من ذلك الى نوع من ثقافة الطبقة الوسطى التى وفدت اليها من مجتمعات الحضرة المستهلكة يشوبها مس من الفكر العالمى وبهذا شجعت الهجرة الجماعية من الريف الى الحضرة حيث توجد كل أنواع المفريات التى يجذبهم اليها بريقها، وأدى نظام الامتحان الى ان يتمسك هؤلاء بأية مهنة غير ذات قيمة، وأن يتسابقوا الى وظائف الحكومة وأن يحرقوا العمل اليدوى المنتج. ويعنى ذلك أن التعليم الذى ورثاه من عهد الاستعمار بما كان يحمل من طياته من التشوية والعنف بفضل المتاجرة وبضرورة استيراد البضائع الأجنبية المخصصة للاستهلاك، كان سببا من أسباب الاصرار التى حاقت بنا، وكان بعيدا كل البعد عن ان يخلق التناسق، بل لقد أوشك فى الواقع أن يكون حائلا دون الانسجام المطلوب، وان نظاما تربويا كهذا غير ملائم لبلدنا، لم تظهر تكاليفه الباهظة فحسب بل لقد بدأ يخل بالتوازن فى أسس المجتمع الى درجة تتسم بالخطورة. لسا نذهب الى أنه ينبغي لنا أن نغلق المدارس ولا نلقى كل وسائل الاتصال بالجماهير ولكننا نقول: أنه كما أن هناك مجهودات ينذلها العلماء اليوم لاستكشاف مواطن الطاقة التى لا تلوث الفضاء، ولا الماء وكذلك يجب علينا أن نجتهد فى انشاء نظام للتربية والتعليم يخلو من التلوث فى البلدان المتخلفة^(٢٥).

وينهى فونيكو كلامه بهذا الصدد ما معناه: ان التربية مرتبطة ارتباطا وثيقا بكيان المجتمع، ولذلك لا يمكن أن نطعم مجتمعتنا بنظام تربوى اجنبى دون تميز لأننا بذلك نقلب ميزان المجتمع والميزان الثقافى شأنه شأن الميزان البيئى (الايكولوجى) ميزان دقيق قابل للكسر، ومن العسير أن نخطئه، ولكن من العسير جدا أن تعيده لسيرته الأولى، فقد صبروا البنا أنظمة تربوية لم نستطع هضمها ولعلهم احدثوا بنا من الأضرار عن طريق التلوث الحضارى ما تحلته عوادم الأبخرة ونفاقات المجارى ولاسيما بخصوص خلق المجتمعات المستهلكة والتضخم الكافى، فلا بد للبلدان المتخلفة من أن تبنى لنفسها نظاما تربويا سليما للتربية، خاليا من التلوث الدخيل ويقوم على جهودها الخاصة وينمو من الداخل كالنبات، فيخدم أسلوب حياة المواطنين، ويؤدى بهم الى تنمية شخصياتهم ومجتمعاتهم^(٣٦).

٢- التعليم الشعبى - تعليم الغد:

فى ضوء ما سبق يتضح السبيل الوحيد لتطوير التربية فى العالم المتخلف، هو التغيير الجذرى والجوهري فى نظامها بحيث يكون هدفها الأساسى زيادة القدرات الانتاجية للمواطنين وتطوير المجتمع من قاعدته. وبذلك تصبح قضية محو الأمية ذات أولوية مطلقة على الا يقتصر الجهد على تعليم القراءة والكتابة التى سرعان ماتسى اذا لم تستخدم، وإنما يؤخذ بمفهوم محو الأمية الوظيفى أن تعليم القراءة والكتابة وبعض مبادئ العلوم فى اطار يتصل اتصالا مباشرا بالعمل الذى يمارسه المواطن، وفى موقع العمل ذاته، بحيث ينعكس محو الأمية على مستوى الانتاج للمادى والأدبى وباستخدامه كنقطة انطلاق لاكتساب مهارات جديدة. وبذلك يكون مفهوم التعليم الشعبى هو مجموعة

المعارف والمهارات الأساسية التي تسد حاجات الإنسان لكي يجعله قادرا على أن يشارك بشكل فعال في الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسة للمجتمع الذي يعيش فيه وهو العتبة التي تحدد مستوى المشاركة من عدمها في قضايا المجتمع المطروحة على ساحة العمل السياسى والاقتصادى والاجتماعى.

وبأتى بعد ذلك مرحلة التعليم الأساسى الإلزامى لكل الأطفال وهنا يجب أن تندمج المدرسة تماما فى البيئة المحيطة بها ولاسيما فى الريف ومن حيث اختيار المعلمين ومن حيث مواد الدراسة ومن حيث توزيع وقت الدراسة بين مبنى المدرسة ومواقع الانتاج والخدمات المحيطة بها. والاستفادة فى التعليم من الإمكانيات المتاحة فى تلك المواقع وبهذا يكف التعليم الأساسى عن أن يكون مجرد حلقة أولى فى سلسلة متصلة من الحلقات تؤدى بالضرورة الى الجامعة. ويصبح من الممكن التوقف بعدها دون أن تكون سنواتها قد ضاعت هباء ويسقط خريجوها فى الأمية من جديد وتكتسب المرحلة الوسطى من التعليم التى توافق نهايتها من الانتقال الى العمل المنتج. اهمية خاصة فهى يجب أن تنمى كل ملكات التلميذ الجسدية والذهنية والروحية وتؤهله للعمل اليدوى والذهنى فى آن واحد وترتبط أوثق الارتباط بمواقع الانتاج والعمل والخدمات. وهكذا يمكن أن تكون نهاية لفترة التعليم يجد من يكملها فى نفسه مهارات متنوعة تهيسة للاشتغال بعدد من الأعمال الانتاجية المختلفة وذلك سوف يستلزم اطارا من القيم مختلف عما هو سائد يساعد على تدعيم قيمة العمل اليدوى المنتج ويشكل تيارا قيميا جديدا يساعد على تدعيم تلك النظرة

الجديدة الى التعليم والعمل المنتج. ولن يكون ذلك بمستطاع أحد الا فى اطار حركة قومية وطنية تساعد على تهيئة الوعى السياسى وال جماهيرى لكى تقبل ذلك الجديد.

وبذلك يكون الهدف الذى تعمل الدولة على تحقيقه هو أن يواصل كل الشباب هذه المرحلة المتوسطة وفى اطار هذا التصور يمكن أن تقل التكاليف بالتدخل بين وحدات الانتاج والمدارس والاستخدام المشترك للمباني وللأفراد من معلمين وطلاب وانفتاح المدرسة على البيئة المحيطة بها، لتكون مركز اشعاع ثقافى ومكان لقاء للمواطنين للأغراض الثقافية والترفيهية، فلا معنى اطلاقا لبناء مدرسة وليس بها قناء لممارسة الألعاب الرياضية ثم انشاء نادى الشباب فى نفس الحى أو القرية ثم بيت للثقافة بل يتصور أن يكون نفس المبنى مقرا للتعليم وفناؤه مفتوحا للممارسات الرياضية وقاعاته مستخدمة فى المساء للعروض المسرحية والسينمائية أو المحاضرات والاجتماعات والندوات الشعبية.....الخ

واذا أضفنا الى ذلك كله نظاما للأجور يرتبط بالانتاج وليس بالشهادات وتطورا للقيم الاجتماعية بما يرفع من شأن العمل اليدوى، يصبح دخول الجامعات مبنيا من ناحية على استبعاد حقيقى للدراسات العليا المتخصصة وعلى احتياجات التنمية من ناحية أخرى، وبذلك تصبح العلاقة بين التعليم والعمل علاقة وثيقة متبادلة ويستكمل هنا كله باتاحة فرصة الاستمرار فى الدراسة فى موقع العمل وتنظيم الدورات الدراسية للخريجين من كل مستوى فى فترات زمنية معقولة.

وليس معنى ذلك كله أن يكون نظام التعليم متخلفا عما عليه الحال في الدولة المتقدمة بل على العكس من ذلك تماما. فالنظام الغربي محل نقد شديد في بلاده واتجاهات التطوير هنا تشير الى ضرورة أن تكون المدرسة مفتوحة أى مرتبطة بالبيئة لا تقوم على عزل التلاميذ داخل الأسوار بطريقة موروثة عن عصر كان التعليم فيه بيد رجال الكنيسة وكانت المدرسة جزءا من الدير كما تؤكد ضرورة المزج بين الدراسة والعمل طوال حياة الانسان وبدل تقسيمها بشكل مصطنع الى مرحلة دراسية ومرحلة عمل فالطالب يعمل اثناء الدراسة والخريج درس اثناء العمل مع فارق في نسبة توزيع الوقت بين النشاطين من مرحلة الى اخرى ففي الاتحاد السوفيتي بلغ عدد الطلاب الذي يتابعون دراستهم العليا وهم يعملون أكثر من 2٤٥ من مجموع الطلاب وبلغت نسبة العاملين في المؤسسات الانتاجية ويستكملون دراستهم هناك أكثر من 2٧٠ من مجموع العاملين وبذلك فليست هناك حواجز مصطنعة بين العمل والتعليم فكلاهما حق متاح للمواطنين وفق القدرات والاحتياجات التي تحددتها.

أن الفهم الصحيح للآثار السياسية والاقتصادية والاجتماعية لربط التعليم بالانتاج يمكن أن يؤدي الى نتائج بعيدة المدى تتجاوز الحدود المصطنعة في مجال التعليم وتؤدي الى علاقات جديدة بين التعليم والعمل وبين العمل اليدوي والعقلي، وبين العمل والسياسة، اذا فهمنا هذه النتائج وسعينا جاهدين لتحقيقها أمكن ربط التعليم بالانتاج في مرحلة التحول الاجتماعي، أى الاسهام في تنمية الوعي الاجتماعي اللازم لتحول المجتمع من الرأسمالية الى الاشتراكية، وبذلك يصبح الهدف الأسمى للتعليم هو أن يفرس في نفس

الانسان شعورا قويا بأن فى استطاعته أن يخلق يئته الاجتماعية بقوة عمله، وأنه كما يؤثر فى الطبيعة ويغيرها يستطيع أن يؤثر فى يئته الاجتماعية ويغيرها، ويغير نفسه فى هذه العملية.

وسوف يترتب على هذا الفهم أن يصبح هدف التربية الى جانب التحرر العقلى، تنمية القدرات العقلية للشعب الذى يجب أن يتعلم تاريخه، وفنه وأدبه ومسرحه ورقصاته قبل أن يتعلم المنجزات الثقافية عند غيره من الشعوب ويجب أن يفهم أن تاريخه وفنه وأدبه ومسرحه ورقصاته صورة معبرة عن مطالب الأغلبية العظمى. وفى هذا الاطار تحتل التربية السياسية مكانة هامة، حيث تساعد التربية على زيادة الوعى بين أفراد الشعب وبخاصة الطبقات الشعبية وتزويدها بالفهم العلمى للقوانين التى تحكم الطبيعة والمجتمع أى الفهم لاسرار العالم الذى يعيش فيه. وبذلك تستطيع البلدان المتخلفة وهى تبحث عن حل جديد لمشكلاتها أن تقدم للبشرية حلولا متقدمة تحتاج اليها الدول المتقدمة ذاتها.

هذا هو طريق الخلاص التربوى الذى به تستطيع التربية أن تخلق الرجل المتحرر والبلد المتحرر معا. والعقلية الناقدة والواعية فى تفكيرها ويستطيع هذا الإنسان أن يحارب الأشياء التى تحط من قيمته كاتسان ومواطن حر فى بلد حر كما يتبع ايضا أن تلقى كل التباينات والفروق فى درجة الانحياز الطبقي للتربية لطبقة دون اخرى، وتستطيع التربية من حيث هى كذلك ان تخلق حركة من الوعى الاجتماعى والسياسى لدى المواطنين الذين سوف يتنون بسواعدهم حياة افضل.

الهوامش والمراجع

- ١- بير جاليه: نهب العالم الثالث، ترجمة: للقندم الهيثم الأيوبي، (القاهرة: دار الكتاب العربى للطباعة والنشر، دت) ص ٧.
- ٢- جوكوف، اسكندروف سيتانوف، البلدان النامية وقضاياها الملحة (موسكو: دار التقدم ١٩٧٨) ص ٩.
- ٣- حمود المودى، المثقفون فى البلاد النامية - بحث فى الفئات والعلاقات الطبقية مع دراسة اجتماعية تطبيقية على المجتمع اليمنى (القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٠) ص ٥١
- ٤- محمود الكردى: التخلف ومشكلات المجتمع المصرى، (القاهرة: دار المعارف، ١٩٧١) ص ١٥.
- ٥- اسماعيل صبرى عبد الله: نحو نظام اقتصادى عالمى جديد (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٧) ص ٢٢ - ٣٩.
- ٦- جوكوف اسكندروف سيتانوف: البلدان النامية وقضاياها الملحة ص ١٢٤،
- ٧- عادل الجيار: سياسات توزيع الدخل فى مصر (القاهرة مركز الدراسات الاستراتيجية والسياسات بالأهرام، العدد ٢٠٠، ١٩٨٣) ص ٩٤
- ٨- جوكوف، اسكندروف مرجع سابق، ص ١٣٠
- ٩- المرجع السابق، ص ١٣١.
- ١٠- محمد الجومرى، علم الاجتماع وقضايا التنمية فى العالم الثالث (القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٨) ص ٤٢ - ٤٧.

- ١١- للرجع السابق، ص ٤٧
- ١٢- حنا ميردال: البلاد الغنية والفقيرة، ترجمة دانيال رزق (سلسلة اخترنا لك، العدد ١١٤)، (القاهرة: دار القومية للطباعة والنشر والتوزيع دت) ص ص ١٠٠ - ٢٠١.
- ١٣- سمير أمين: أية تربة لاية تنمية (مستقبل التربة، اليونسكو العدد الأول المجلد الخامس ١٩٧٥) ص ٤٩.
- ١٤- معهد الانماء العربي: الانماء التربوي (بيروت: معهد الانماء العربي، ١٩٧٨) ص ١٠٣.
- (15) I.B., Prespects for developing Countries 1976- 1980, July 1975.
- I.B., World Economic Indicators, July, 1975.
- M.N., World population prespects 1970 - 2000.
- ١٦- معهد الانماء العربي: الانماء التربوي، ص ص ٨٩.
- ١٧- للرجع السابق، ص ص ٩٠ - ٩١.
- ١٨- عبد الفتاح تركي: المدرسة وبناء الانسان (القاهرة، الانجلو المصرية، ١٩٨٢) ص ص ٣٢ - ٣٣.
- ١٩- نزيه نصيف الابوي: سياسة التعليم في مصر - دراسة سياسية ادارية - (القاهرة: مركز الدراسات الاستراتيجية والسياسية بالأهرام، العدد ٢٤ مايو ١٩٧٨) ص ٧٢.
- ٢٠- للرجع السابق، ص ص ٧٢ - ٧٣.
- ٢١- معهد الانماء العربي، مرجع سابق، ص ٩٣.

٢٢- بوقومور: شهيد في علم الاجتماع، ترجمة: محمد الجوهري وآخرون (القاهرة: دار المعارف ١٩٧٨) ص ٢٨٣.

٢٣- نزية نصيف الايوبي، مرجع سابق، ص ٧٠.

٢٤- المجالس القومية المتخصصة: سياسة التعليم (القاهرة المجالس القومية المتخصصة، ١٩٨٨) ص ٩٧.

٢٥- المرجع السابق، ص ١١١ - ١١٢.

٢٦- نزية نصيف الايوبي - مرجع سابق ص ٧٢.

٢٧- معهد الانماء العربي مرجع سابق، ص ٧٠.

٢٨- سميراسين، ثمة قرية لأية تنمية، ص ٥٣.

٢٩- جوليوس ك نيرهرى: التربية من أجل التحرر في افريقيا (مستقبل التربية، اليونسكو العدد الأول، المجلد الخامس، ١٩٧٥) ص ٥.

٣٠- محمود الكردى: التخلف ومشكلات المجتمع المصرى، ص ١١٧.

٣١- مصطفى حجازى: التخلف الاجتماعى، مدخل الى ميكولوجية الانسان المقهور (بيروت، معهد الانماء العربى، ١٩٨٠) ص ٧٧.

٣٢- ابراهيم بدران وسوى الخماش: دراسات في العقلية العربية (بيروت دار الحقيقة، ١٩٧٤) ص ١٨٠.

٣٣- محبوب الحق: ستار الفقر - خيارات امام العالم الثالث ترجمة: أحمد فؤاد بليغ (القاهرة الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٧) ص ٧٠.

- ٣٤- سمير أمين، المرجع السابق، ص ٥٤ - ٥٥.
- ٣٥- جامفلو فونيكو: تحدى لاورس لنظام تربيوى خلال من التلوث (مستقبل التربية ،
اليونسكو العدد الأول - المجلد الخامس ، ١٩٧٥) ص ١٠٣ - ١٠٥ .
- ٣٦- المرجع السابق، ص ١١٦ - ١١٧ .
- ٣٧- ستيفن كاسل وآخرون: دور التربية خلال مرحلة الانتقال (مستقبل التربية اليونسكو
العدد الرابع ١٩٨٢) ص ٤٦ .
- ٣٨- المرجع السابق، ص ٤٧ .

الفصل الخامس
التعليم والتمايز الإجتماعى والطبقى
(دراسة فى الواقع المصرى)

- اولا: التعليم والتمايز الطبقي
ثانيا: حول المساواة التعليمية والمساواة الاجتماعية
ثالثا: التعليم فى القرية المصرية.

الفصل الخامس

التعليم والتمايز الإجتماعى والطبقى

مقدمة

منذ منتصف الخمسينات، أبدى صانعو السياسات التربوية فى البلدان الفقيرة حالة من التفاؤل بشأن التوسع المستمر فى فرص التربية ومساهمة التعليم فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية وأملأ فى استرجاع الأمجاد التربوية للبلدان الرأسمالية المتقدمة تبنت حكومات العديد من دول العالم المتخلف التعليم الابتدائى كهدف فى المدى المتوسط أو حتى القصير حيث يمكن التوسع فى التعليم، - كما هو شائع - أن يكسر عتق الزجاجة للثروة البشرية فى عملية التنمية، ويبحث الامتيازات الطبقية الراسخة ايضا.

ولكن فى خلال عام ١٩٦٥ اخلنت معدلات نمو الاستيعاب فى الانخفاض، ففى الدول غير الشيوعية الفقيرة بشكل عام فشلت معدلات الاستيعاب بالمدراس الابتدائية فى مسايرة النمو السكانى، مساهمة بذلك فى عدد الاميين، فقد ظهر فى غضون العقد الماضى دليل يشير الى أن بنيه التعليم لا تكبح فقط النمو الاقتصادى، بل انها تسهم ايضا فى التفاوت الاقتصادى الاجتماعى للأفراد.

أن خيبة الأمل تدعو المرء الى إعادة التفكير فمرحلة تخفيض النفقات تقتضى إعادة فحص الأسس المفاهيمية التى أقامت عليها المؤسسات التربوية الدولية تفاؤلها الذى أخذ وميضة يخبو الآن ويتضاؤل . فعلماء الاقتصاد وغيرهم من علماء الاجتماع الذين درسوا التعليم المدرسى فى الدول

الرأسمالية الفقيرة المتخلفة لم يجمعوا فعليا على مشاركة المربين فى الاقتناع بان السياسة التعليمية يمكن أن تكون اداة رئيسية فى تعزيز النمو الاقتصادى وفى تحقيق توزيع أكثر عدالة للفوائد الاقتصادية.

أن المساواة المفترضة - المزعومة - التى روجت لها مدرسة رأس المال البشرى "Human Capital" فى الخمسينات والستينات سرعان ما أضحت لامساواة وذلك لفشل النظام التعليمى تأدية دورة الاجتماعى فى الحراك الاجتماعى او النقلة الاجتماعية للأفراد الملتحقين به، بل أصبح - وكما كان فى الماضى - يؤدى الى التمايز الاجتماعى والطبقى بل يساعد على اتساع الهوة بين الفقراء والأغنياء الى جانب قيامه بدوره التاريخى فى اعادة انتاج العلاقات الاجتماعية السائدة ولم يعد هذا الأمر فى حاجة الى براهين جديدة، فالدراسات والأبحاث النظرية والأمبيريقية التى تمت فى البلدان الرأسمالية المتقدمة قد حسنت هذه القضية، فالتعليم يساعد على تواتر المهن والمراكز الاجتماعية للابناء.

وإذا كان الحال هكذا فى البلدان الرأسمالية المتقدمة صناعيا، فلاشك أن الصورعأسوأ بكثير فى البلدان المتخلفة- التابعة ٠ - والتى تلور فى فلك النظام الرأسمالى العالمى وتعتمد بشكل أساسى وجوهري على اعانته وهباته التى يعطيها لها لكى يضمن المزيد من إحكام القبضة والهيمنة على تلك البلدان اقتصاديا وسياسيا وثقافيا.

ولما كان الأمر كذلك، من أن التعليم بمسلماته التى سادت فى عقد الخمسينات والستينات والسبعينات، فقدت مصداقيتها فى بلدانها الأم، فان

الأحرى بنا هنا فى البلدان الفقيرة والمتخلفة صناعيا أن نراجع تلك المسلمات والمقولات النظرية التى اشاعت حول التعليم وأهميته ودوره فى التفاوت الاجتماعى ، وكذلك حول مفاهيم تكافؤ الفرص التعليمية.

وفى هذا الفصل سنحاول مناقشة القضايا التالية:

- دور التعليم فى تكريس التمايز الاجتماعى والطبقى.

- دراسة المساواة التعليمية والمساواة الاجتماعية

- التعليم وتكريس القهر وإعادة انتاج العلاقات الاجتماعية فى الريف المصرى

- شكل وبنية المجتمع يحددان شكل وبنية التربية

- كما يكون المجتمع تكون التربية

أولاً: التعليم والتمايز الطبقي:

أن التعليم يعكس بما لا يدع مجالاً للشك التركيب الاجتماعى فى أى مجتمع ، ويساعد على استمرار هذه التركيبية والمحافظة عليها وتدعيمها ايدئولوجيا. والمدرسة فى المجتمع الطبقي ماهى إلا أداة فى يد الطبقة المسيطره فى المجتمع ، وقد صممت المدارس ومؤسسات التعليم فى المجتمعات الرأسمالية الحديثة والمعاصرة، بحيث تخدم المصالح السياسية والاقتصادية للطبقة الرأسمالية. وذلك من خلال ما تقدمه هذه المدارس من تشكيل لشخصية المواطن ووعيه تشكيميا يتفق مع نمط الحياة السائدة فى تلك المجتمعات بحيث يشعر المواطن ويربى على أن التمايز الطبقي أمر طبيعى ويحدث فى كل مجتمع.

١ - الدولة والتعليم فى المجتمع الرأسمالى:

أن أهمية التعليم المدرسى فى عملية النمو الاقتصادى وفى توزيع العائد منه، تبدو أمراً لا نزاع عليه، وإن كان ذلك بكل تأكيد يرجع الى اسباب تختلف تماما عن تلك التى تقترحها مدرسة رأس المال البشرى ومع ذلك فإن اشد القراءات سطحية لتاريخ المجتمعات الرأسمالية توحى بأن النظرة الليبرالية للدولة بصفتها مستقلة وقائمة على المساواة لن توفر لنا الأساس المناسب لبحث العلاقات بين الأوضاع الاقتصادية والتعليم وعدم المساواة الاجتماعية، كما أنها لن تلقى الكثير من الضوء على ديناميات التطور التربوى فى اطار النمو الرأسمالى.

أن الدولة تعمل على توليد العلاقات الاجتماعية التى تمخضت مركز الطبقة الرأسمالية والجماعات الأخرى السائدة فى المجتمع. أن سياسات الدولة وبناء الدولة نفسه يحدده بشكل قاس البناء الاقتصادى السائد والعلاقات بين الطبقات. ويتأثر البناء الاقتصادى نفسه بالدولة، وعادة يكون من شأن ذلك التأثير زيادة قوة (سلطة) ودخل الجماعات القوية سياسياً والنظام التعليمى - كمؤثر هام فى الحياة السياسية والإيدولوجية وتطور القوى العاملة - هو أحد الأدوات الرئيسية التى تستخدمها الدولة وتنتج للمدارس ليس مجرد قوى عاملة تأخذ شكل المواد الداخلة فى عملية الانتاج. أن توزيع المهارات المتجسدة فى الأفراد لا يمثل الاجانب واحداً من هذه العملية، بل أن هذا الجانب ليس هو أهم الجوانب، أن تأثير البناء التربوى على العلاقات الاجتماعية للانتاج - تشكل الملكية والسلطة فى عملية العمل - يمثل الروابط النقدية بين التعليم

المدرسى والاقتصاد وهو فى الوقت نفسه يشير الى الحدود البنائية للاصلاحات القائمة على المساواة فى التشكيلات الاجتماعية الرأسمالية^(١).

فالبناء الطبقي للمجتمعات الرأسمالية يعكس عدم المساواة التربوية، فضلا عن عدم المساواة الاجتماعية، ويستتج ذلك اسهام السياسات التربوية فى النمو أو المساواة يحد منه بشكل عنيف العلاقات الطبقية السائدة، والدور الذى تفرضه على التعليم الطبقة المتسلطة، أى أنه من نتاج البناء الطبقي يشغل الانتاج اسائد، ومن هنا فلكى نفهم مركز ودور التعليم فى التشكيلات الرأسمالية فلا من تحليل ديناميات العلاقات الطبقية فى المجتمع.

٢- التعليم وإعادة انتاج العلاقات الاجتماعية:

فى التشكيلات الاجتماعية الرأسمالية (المتقدمة والمتخلفة) اسهم نظام التعليم فى تدعيم مبدأ الاستحقاق Meritocracy او الجدارة، التى تعنى فى جوهرها تكريس قضية القدرات والاستعدادات للإلتحاق بالتعليم، بفصل تلك القدرات عن جذورها الاجتماعية والطبقية. وبذلك فان النظام المدرسى يعمل كمجند وحارس للقطاع الرأسمالى، حيث يساعد النظام المدرسى على انتاج قوة عاملة قادرة وعازمة على العمل بشكل منتج فى الاطار الاجتماعى الحديث للمؤسسة الرأسمالية، كما يمكن للتعليم المدرسى أن يزيد من انتاجية العمال بطريقتين بينهما صلة وثيقة.

أولا: عن طريق بث أو تعزيز القيم والآمال والمعتقدات وأنواع المعلومات وأساليب السلوك التى يتطلبها الأداء المناسب للوظيفة. ولقيام المؤسسات الأساسية بوظيفتها بشكل هادىء كسوق العمالة مثلا.

ثانيا: عن طريق تنمية المهارات العلمية والتكنيكية اللازمة للنتاج الكفاء. ورغم أن القليل من المهارات الاكاديمية التي يتعلمها التلميذ فى المدرسة يمكن نقلها بشكل مباشر الى مكان العمل الرأسمالى، فان المعارف العلمية الأساسية ومهارات الاتصال والقدرات الرياضية (علم الرياضيات) هى أمور جوهرية للوصول الى الكفاءة فى بعض المهن، وأهم من ذلك فان هذه القدرات هى عنصر خطير اذا ما اصبحت تؤثر على تعلم الوظيفة فى الكثير من المهارات الانتاجية بشكل مباشر^(٢).

ولاشك أنه ليس بالأمر السهل فصل اسهام التعليم المدرسى فى توسيع قوى الانتاج عن الجانب الرئيسى الثانى للتعليم المدرسى كمجند فى الأسلوب الرأسمالى: اعادة تكوين العلاقات الاجتماعية للنتاج، وما يسهل اعداد الشباب للدخول فى الأسلوب الرأسمالى اتخاذ العلاقات الاجتماعية للنظام المدرسى شكلا خاصا. فليس للطلاب وأولياء الأمور أى سيطرة (رقابة) على العلمية التربوية، والنجاح يقاس بمقياس خارجى هو الدرجات والامتحانات التى تصبح الحافز الرئيسى للعمل. وهذا البناء يجعل أى اهتمام فطرى بالمعرفة أمرا ثانويا (نتيجة جهد الفرد) او بالتعليم.

ولاشك يخدم النظام الرأسمالى والطبقي القائم أكثر من الاختبارات التى لا يرقى اليها الشك أو العيب، والتى تدعى قياس قدرة الشخص عن نقطة معينة من الزمن، على القيام بوظائف مهنية معينة، وإنما ننسى ان هذه القدرة مهما اختبرناها باكرا فى حياة الفرد. أن هى إلاحصيلة التعليم والتعلم باوصاف اجتماعية معينة، كما نفعل أن للمقاييس الأكثر قدرة على التنبؤ هى بالضبط

المقاييس الأقل حيادية من الناحية الاجتماعية... والواقع أن الامتحان ليس فقط عبارة عن اوضح صيغة تتجلى فيها القيم الاكاديمية والخيارات الضمنية التي يحتويها النظام السياسى، عن طريق فرض تعريف اجتماعى للمعرفة جدير بالتقدير العلمى والجامعى مع تبيان كيفية اظهار تلك المعرفة بل ان الامتحان هو احدى الوسائل الأكثر فعالية من اجل تشريب الثقافة المسيطرة وتشريب قيمة تلك الثقافة^(٣).

كما تنعكس الفوارق الطبقية والعنصرية والجنسية والقبلية واللغوية وغيرها فى المفاضلة عند الالتحاق بالمدارس ومعدلات الرسوب واحتمالات النجاح والترقى، وباختصار فان العلاقات الاجتماعية للإنتاج يتردد صداها فى المدارس، ويتلخص الدور المركزى للبناء النظامى فى مقابل المضمون الشكلى فيما يسميه هيربرت جنتيس H. Gintis وصمويل بولز S. Bowles. فى مبدأ التوافق فالمؤسسة التربوية استجابة لضغوط من الطبقة الرأسمالية وغيرها من جماعات الضغط الاجتماعى والفئوى سوف تحاول بناء التنظيم الاجتماعى للتعليم المدرسى بحيث يتوافق مع العلاقات الاجتماعية^(٤). وما يسميه التربويون المنهج الخفى تكون له بذلك أهمية كبرى وسواء كانت العلاقات بين الطلبة علاقات تدريجية هرمية وتنافسية أو كانت تقوم على المساواة والتعاون وسواء كانت العلاقات بين الطلبة والمعلمين والجماعة الأوسع من ذلك فى المدرسة ديمقراطية او تسلطية فانها تعد مؤشرات افضل لما يتعلمه الطلاب بالفعل فى المدارس من المناهج الرسمية.

وبالطبع فان التطور البشرى أو بشكل اضيق، تكون القوى العاملة لا يبدأ او ينتهى فى المدرسة. فبناء الأسرة وأساليب تربية الأطفال هى جزء من عملية

التنشئة الاجتماعية المبكرة بوبعد الممارسة فإن العلاقات الاجتماعية للإنتاج فى الوظيفة تمارس تأثيرا مستمرا على نمو الشخصية - فبعض أنواع الملوك يكافء الشخص عليها والبعض الآخر يعاقب عليها، كما أن طبيعة عمليات العمل الرأسمالية فى حد ذاتها تجدد مجال المواقف والقيم وانماط السلوك التى يمكن للناس ابدالها، ولكن التعليم المدرسى يلعب دورا مركزيا فى تكوين القوى العاملة وبصفة خاصة فى فترات التغير الاجتماعى السلمى، وهو ماتم فى مصر بعد يوليو ١٩٥٢ من التوسع فى التعليم بكل انواعه ومراحله، ووجود خريجين اكثر من طاقة الانتاج أو احتياجات العملية الانتاجية.

أن التوافق بين العلاقات الاجتماعية للتعليم المدرسى والعلاقات الاجتماعية للإنتاج لا يعنى أن كل الأطفال يتلقون نفس التعليم، فالانتاج الرأسمالى الذى يتميز بالتقسيم التدرجى للعمل يتطلب أن - تنمى - جماعة صغيرة نسبيا من هيئة الادارة الادارية والفنية المستقبلية، تنمى القدرة على الحساب والتقدير والحكم بينما تنظم جماعة لوسع كثيرا أن تتبع التعليمات بكل دقة. وهذا التدرج فى القوى العاملة المستقبلية يتحقق من ناحية بجعل كميات مختلفة وانواع مختلفة من التعليم للمدرسى متاحة لاطفال مختلفين. وهكذا فإن النظام المدرسى يتضمن بناء طبقتا رأسماليا^(٥) ومع أن مبدأ التوافق لا يعنينا هنا مباشرة الا أنه له بعدا علميا. فحيث ينتج عن التقسيم العالمى للعمال بناء طبقتى تسيطر عليه فى القمة ادارة اجنية وهيئة ادارة فنية اجنبية ايضا (كثيرا ماتكون فى نيويورك أو طوكيو) فمن الممكن أن نتوقع تخلفا فى الطلب على العمال بين خريجي الكليات الوطنية فى المجتمعات المتخلفة.

ويتضح لنا مما سبق أن مصلحة الرأسماليين، هي ترميط بنيه التعليم المدرسى وفقا للعلاقات الاجتماعية فى الانتاج الرأسمالى. وفى المقابل فمن صالح الطبقة الرأسمالية أن تمتط النمو الكمى للنظام التعليمى وفقا للتوسع فى الأسلوب الرأسمالى فى الانتاج وبسبب التركيز الايديولوجى الواسع الانتشار على التريبة كطريق الى النجاح، قد يتجاوز الطلب الشعبى على التوسع التربوى السريع المعدل المناسب لاحتياجات التعيين بالوظائف فى الأسلوب الرأسمالى فى الانتاج^(١) ويصلق هذا بصفة خاصة عندما يجسد عملية التراكم التكنولوجى التى توفر العمالة الى حد كبير.

وبناء على ماسبق، فانا نقرر، أنه لا يمكن فهم أية ظاهرة تعليمية كتمثيل الفئات الاجتماعية المختلفة فى مراحل التعليم المختلفة أو تمثيل الجنسين أو نسبة المتخرجين أو حياد التعليم واتاحته للجميع بلا تفرقة. الخ مالم توضع هذه الظاهرة ضمن انظمة العلاقات التى تتعلق بها بين نظام التعليم وبنية العلاقات الطبقية، ذلك أن أية ظاهرة تعليمية انما تظهر فيها بوضوح تام تأمين بنية نظام التعليم ووظيفته فى اعادة انتاج العلاقات الاجتماعية السائد، وعلى سبيل المثال ذلك نجد إنه فى عام ١٩٦٦/٦١، إزدادت حظوظ الدخول الى الجامعة عند ابناء العمال الزراعيين فى فرنسا ١، ١ الى ٢٢٧.٢ وعند ابناء العمال من ٣ الى ٤٣.٢ وعند ابناء الفلاحين من ٤٣.٢ الى ٨٠.٢ بينما إزدادت هذه الحظوظ فى نفس الفترة من ٨٠.٢ الى ٧٨٠.٢ لدى ابناء الطبقة العليا- الرأسمالية - والمهن الحرة ومن ٤٤.٥ الى ١٥٧.٢ لدى ابناء رجال الصناعة والاقتصاد^(٢).

٣- التعليم لايحقق العدالة والمساواة الاجتماعية:

أصبحت الدول المتخلفة عاجزة تماما عن توفير التعليم لكافة أبنائها بالرغم من الحملات المسعورة لضبط النسل والنمو السكاني ازدياد مخصصات التعليم والمساعدات الخارجية التي غالبا ماتكون من البلدان الرأسمالية المتقدمة، ففي امريكا اللاتينية مثلا يخصص ما بين ١٨ و ٣٠٪ من الميزانية العامة و ٥٪ من اجمالي الانتاج القومي للتعليم وعلى الرغم من ضخامة هذا الانفاق فان عدد المستفيدين الحقيقيين منه قليل جدا اذ لا يصل الى مابعد السنة السادسة الاحوالى ٢٧٪ من الأطفال فى هذه المرحلة العمرية ولايتخرج من الجامعة سوى شخص واحد من بين كل خمسة الاف من أبناء الفقراء أو النصف الفقير من السكان. وفي بوليفيا حيث يخصص ثلث ميزانية الدولة للتعليم - ينهب نصف هذا الانفاق الى ١٪ فقط من الأطفال فى سن التعليم ولا يصل من اطفال الريف الى السنة الخامسة سوى ٢٪ فقط كما لاينهى المرحلة الثانوية سوى ٢٪ من السكان (٨) ولقد هدفت الدول المتخلفة من ذلك كله اتخاذ التعليم وسيلة للقضاء على التخلف وتحقيق العدالة الاجتماعية بتوفير التعليم للطبقات الفقيرة والمحرومة. ولكن شيئا من هذا لم يتحقق - ولن يتحقق - فالدول المتخلفة لم تستطيع اللحاق بالدول المتقدمة وكذلك ايضا فابناء الفقراء لم يستطيعوا اللحاق بابناء الأغنياء.

وترتب على ذلك الوضع ان التعليم فى بلدان العالم المتخلف اصبح وسيلة لتكريس التباين الطبقي والاجتماعى، فبدلا من وجود الصفوات القديمة التى كانت تسود المجتمع الاقطاعى الوراثةى المغلق تكونت صفوات جديدة يفترض أن تقوم على اساس الامتياز الشخصى وتشكلت هذه الصفوات من الأفراد

الذين استطاعوا الانتهاء من التعليم المدرسى من ابناء الطبقتين العليا والوسطى بصفة عامة) وهكذا بقى المجتمع منقسما الى طبقتين اجتماعيتين متباينتين متباعدتين وبقي التعليم يعمل فى صالح الطبقة الوسطى ويتحيز ضد الفقراء والمحرومين ثم يلقي عليهم اللوم لفشلهم فى الدراسة ومواصلة التعليم الى متناه (٩).

والأدلة كثيرة ومتنوعة على تحيز التعليم المدرسى ضد الفقراء، وإفادة ابناء الاغنياء منه بدرجة كبيرة، حتى فى برامج الرعاية الاجتماعية التى يقصد منها خدمة ابناء الفقراء. ومن الأدلة على ذلك فى البلدان الرأسمالية المتقدمة برنامج الرعاية التربوية فى الولايات المتحدة الأمريكية. ففي الفترة من عام ١٩٦٥ الى عام ١٩٦٨ الذى خصص له ٣٠٠٠ مليون دولار، لرعاية ٦ مليون طفل من ابناء الفقراء والمحرومين من كافة انواع الخدمة الاجتماعية والتربوية. ومع ضخامة هذا الانفاق لم يطرأ تحسن ملموس على تعليم هؤلاء الاطفال الفقراء، بل ازدادت خلفهم عن اقرانهم. وينبغى ان نلاحظ هنا ان جانبا كبيرا من هذا المبلغ لم يخصص للفقراء وحدهم، وانما انفقّت الميزانية على المدارس جميعها بصفة عامة، ومن ثم فان اطفال الاغنياء قد حصلوا على جانب كبير من الميزانية بل قد يكون نصيبهم اضعاف نصيب الفقراء نظرا لمكانتهم الاجتماعية والسلطات السياسية التى يتمتعون بها.

كما انه يجب الا يغيب عن بالنا باستمرار، أن ابناء الفقراء لا يستطيعون اللحاق بأبناء الاغنياء حتى وان تعلموا فى مدرسة واحدة. وذلك لان الفرص التعليمية المتوفرة لطفل الطبقة الوسطى والثنية مثلا تجعله متفوقا على طفل الطبقة الفقيرة والدنيا. كما ان أبناء الاغنياء يمكنون فى التعليم مدة اطول،

وبالتالى فانهم يحصلون على قسط اكبر من الانفاق على التعليم بالنسبة لهم.

ويمكننا هنا ان نقول نفس الشئ عن البلدان المتخلفة، ففي امريكا اللاتينية - على سبيل المثال - يترك ثلث الاطفال المدرسة قبل انتهاء الصف الخامس. وأن الأموال الضخمة للتعليم فى الدول المتخلفة لا تفيد منها جموع الفقراء والكادحين، وانما تدفع لكى يفيد منها ابناء الأقلية المحظوظة - الطبقة المسيطرة - هكذا نرى أن الفقراء لا يحصلون على المساواة نتيجة التعليم المدرسى فى البلدان الرأسمالية المتقدمة وكذلك البلدان الرأسمالية المتخلفة على السواء، ويكفى للدلالة على ذلك أنه لكى يتوفر للطلاب معاملة متساوية فى التعليم العام فى الولايات المتحدة الأمريكية مثلاً يحتاج الأمر الى ٨٠ مليار دولار، بينما كان الانفاق الفعلى على التعليم (فى السبعينات) حوالى ٣٦ مليار دولار، أى أن الولايات المتحدة الأمريكية أفقر من ان توفر لأبنائها تعليماً متساوياً^(١) وحتى ولو استطاعت أن توفر المال، لن يتحقق العدل والمساواة، لأن المجتمع يفتقد كل منهما وعليه فانه قلن يستطيع ان يوفرهما للتعليم عن طريق المال. لأن ذلك لن يتأتى الا عن طريق التغيير الجذرى للبنية الاقتصادية الاجتماعية الظالمة فى المجتمع فهى الشرط اللازم لتحقيق المساواة داخل المدرسة، لأنه لو فقد المجتمع المساواة فى بنية العلاقات الاجتماعية بين مواطنيه، فان ذلك يعكس نفسه فى بنية النظام التعليمى، وذلك لأن البنيات الاجتماعية الطبقية وغير المتكافئة فى المجتمع، تنعكس تلقائياً فى شكل العلاقات الاجتماعية والفرص التعليمية فى النظام التعليمى.

وفي مصر عام ١٩٦٥ تقرر أن يكون انتهاء المدرسة الابتدائية بصفوفها الستة شرطاً ضرورياً لامكانية التقدم للقبول في المرحلة التالية وبالرغم من هذه الخطوة التي تعد اجراء ايجابيا نحو تدعيم توحيد قاعدة التعليم وتصفيّة الازدواجية القديمة، ولقد وضع مرة أخرى من أن التعليم لائناء الطبقات التي تمت الإجراءات الاصلاحية من أجل إتاحة فرص تعليمية لهم مساوية لتلك التي كان يتمتع بها أبناء الفئات الميسورة، يتوقفون عن التعليم في غالبيتهم سواء أثناء الدراسة الابتدائية أو بعد نهايتها^(١٢) ولقد عبر عن هذه الحقيقة المؤلمة بوضوح تام التقرير الذي تقدم به وزير التربية والتعليم الى مجلس الشعب عام ١٩٧١ وسوف نختار من هذا التقرير الأرقام والنسب الآتية والتي توضح وترسم صورة ابلغ من كل الكلام عن واقع تحيز التعليم وعدم تحقيقه للعدالة، المساواة الاجتماعية.

- عدد الاطفال المزمين عام ١٩٦٥	٨٦١.٠٠٠	٪ ١٠٠
- عدد الاطفال المقبولين عام ١٩٦٥	٦٧٠.٨٢٠	٪ ٧٨
- عدد من وصلوا الى السنة النهائية عام ١٩٧١	٥٣٤.١٨٥	٪ ٦٢
- عدد من حضروا الامتحان عام ١٩٧١	٥١٣.٣٣٨	٪ ٦٠
- عدد الناجحين	٣٠٨.٦٥٢	٪ ٣٦
- عدد الراشدين	٢٠٤.٦٩٦	٪ ٢٤
- عدد الاميين من بين الراشدين ^(١٣)	٩٤.٨٣١	٪ ١١

ويتضح مما سبق أن جوالى الثلثين من مجموع الأطفال الذين يلتحقون بالمدرسة الابتدائية يتوقف بهم قطار التعليم على أثر الانتهاء من الدراسة الابتدائية أو نتائجها ولاشك أن هؤلاء الأطفال الذين لم يواصلوا تعليمهم الابتدائي ينتسبون في غالبيتهم الى الفئات الاجتماعية الفقيرة ويتسبوا الى

الريف بأعداد تفوق أعداد المدينة، وبذلك يتضح أن التعليم الحالي غير قادر على توفير فرص تعليمية متساوية وكذلك غير قادر على إحداث المساواة الاجتماعية للطلاب للتحقق به.

وفي تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا عن الموقف التعليمي في مصر عام ١٩٨١/٨٠ يتضح منه أيضا اخفاق التعليم في توفير الفرصة التعليمية وتحقيق العدالة الاجتماعية لطلابه، وذلك لأن هؤلاء الذين يحرمون منه ينتسبوا الى الفئات الاجتماعية الفقيرة والكادحة لأن أبناء الفئات الاجتماعية الغنية تستطيع أن تلتحق بالتعليم الخاص والأجنبي وتعليم اللغات وهو تعليم مواز يكرس الأوضاع السابقة.

بين بنات جملة

- نسبة المقيدون بالتعليم الابتدائي عام ١٩٧٧، ١٩٧٨، ١٩٧٩
وازهري (من سن ٦ - ١٢)

- نسبة المقيدون بالتعليم الاعلادي عام ١٩٧٧، ١٩٧٨، ١٩٧٩
وازهري (من ١٢ - ١٥)

- نسبة للمقيدون بالتعليم الثانوي العام ١٩٧٧، ١٩٧٨، ١٩٧٩
والازهري وما في مستواهما (١٥ - ١٨)

- نسبة المقيدون بالتعليم العالي والجامعي وما فوق الثانوي (١٨ - ٢٢)

ولاشك أن هذه الأرقام الرسمية والتي قد يكون فيها شك نظرا لتباينها مع غيرها من البيانات والاحصائيات إلا أنها في ذاتها تعد مؤشرا هاما على اخفاق التعليم في تحقيق المساواة وتنعكس هذه الأرقام أن هناك أكثر من ثلث الى نصف عدد الطلاب المفروض قبولهم بمراحل التعليم تبقى خارج نظام التعليم لاسباب وشروط التعليم، التي تفرز الناس اجتماعيا، وتشكل شكل اصطفاي انتقائي اجتماعي لاختيار من ليتحقون به وفق مبدأ الاستحقاقية الذي يكرس التمايز الطبقي والاجتماعي بين صفوف الطلاب.

ترتب على ذلك أن الفقراء لم يعدوا ينتظرون الى التعليم على أنه وسيلة للتحرر من الفقر ولاسيطة للترقي الاجتماعي لأن الذين يصلون الى الخلاص عن طريق التعليم قليلون جدا. فالتعليم في الحقيقة ليس وسيلة للحراك الاجتماعي وليس وسيلة للمساواة بل أداة لتفتين علم المساواة والمحافظة على الفروق الاجتماعية والطبقية الموجودة^(١٥) أن تحقيق العدالة الاجتماعية، يتم خارج المدرسة عن طريق توفير المال والسكن والنقل والعمل السياسي والتشريع، أما المدرسة بما تقدمه من معلومات ومناهج منفصلة عن الحياة الاجتماعية للفقراء، فانها تحرم الكثيرين من فرص الحراك الاجتماعي.

وبذلك اصبحت المدارس سببا في زيادة الشعور بالاخباط وخيبة الأمل عند الفقراء والحرمان الذين لا يستطيعون الوصول الى التعليم او الاستمرار فيه، وفق شروطه القاسية، وعاملا مساعدا على زيادة الصراع الطبقي، وعنصرا مشجعا على زيادة الشعور بالدونية وتزييف الوعي. فكلما زادت جرعة التعليم التي يحصل عليها الانسان في العالم الثالث كما زاد شعوره بالاخباط والدونية والاغتراب بالابتعاد عن الواقع المعاش بمشكلاته، فالذي يترك المدرسة بعد

السنة السابعة أكثر احباطا من الذى يتركها بعد السنة الرابعة، أن المدارس فى العالم الرأسمالى المتقدم والمتخلف على السواء تقدم لطلابها من الافيون أكثر ما كانت الكنيسة تقدمه فى عصور سابقة^(١٦).

بل أن المدرسة تلعب دورا سياسيا أكثر خطورة من الدور السابق، فالمدرسة تعد اداة للتلقين السياسى وغرس قيم مجتمتع الاستهلاك، رغم أن بعض الدول تدعى أن التعليم فيها محايد، الا أن التعليم لايمكن أن يكون محايدا، فالمدارس تستخدم كاداة للتوجيه السياسى سواء تم ذلك علنا فى البرامج والكتب أو فى المنهج الخفى. ومن ثم يتحول المدرس الى مرب سياسى يقوم بتلقين سياسة الدولة، ويعمل على المحافظة على الوضع الراهن، وليس تغييره أو تطويره لهذا ليس من الغريب أن تجذب وظيفة التدريس عادة العناصر المحافظة اكثر من العناصر الثورية والراديكالية، وبالإضافة الى ذلك فان المدرسة تعمل على غرس قيم مجتمتع الاستهلاك، بل يصبح التعليم كله فى المجتمعات الرأسمالية المتقدمة والمتخلفة على السواء جزءا من صناعة الدعاية يقنع الناس بأن يشتروا السلع ويستهلكونها^(١٧).

نستخلص مما سبق أن التعليم يلعب دورا واضحا فى التمايز الاجتماعى والطبقى داخل المجتمعات الصناعية المتقدمة وبالتالي داخل المجتمعات المتخلفة حيث يتحيز التعليم منهجا وادارة، ونظاما وقبولا وسياسة لصالح الأغنياء ضد الفقراء وعلى الرغم من الشعارات البراقة التى رفعتها كثير من البلدان الصناعية المتقدمة والبلدان المتخلفة عن حياد التعليم وعن أنه متاح للجميع وفق قدراتهم واستعداداتهم التى تؤهلهم للاتحاق به، نسوا اصحاب تلك الشعارات أن القدرات والاستعدادات، هى قدرات واستعدادات اجتماعية طبقية بالدرجة

الأولى، لأن البناء الهرمى لنظام التعليم والبناء الهرمى للعلاقات الاجتماعية بين الطلاب والمعلمين والادارة تعكس بشكل واضح تمييز نظام التعليم للأغنياء ضد الفقراء والقدرات والاستعدادات التي يتحفظون عنها مامى الا قدرات واستعدادات ترتبط بالأصل الاجتماعى لأن شروط القبول والنجاح تأتي من تلك الاستعدادات التي يدعمها تفوق أبناء الأغنياء واستمرارهم فى التعليم عن ابناء الفقراء لعلم مقدرتهم المادية على تنمية وتطوير تلك القدرات والاستعدادات التي يتحفظون عنها والتي اصبحت تعرف فى الأدبيات التربوية اليوم باسم الاستحقاقية أو الجدارة.

ثانيا: حول المساواة التعليمية والمساواة الاجتماعية:

تتبع أهمية التكافؤ فى الفرص التعليمية من ارتباطه بالتكافؤ فى فرص الحياة ذاتها، وسائر متطلبات العدالة الاجتماعية. ولا ينفع فى معالجة هذا الموضوع الخطير طمس أو اغفال هذه الحقيقة الأساسية أو استبعادها أو تجاهلها ويمكننا ادراك التلازم بين هذين المفهومين بمثابة تغير نمط الانتاج، وتطور الحياة الاجتماعية ونمط التعليم عبر التاريخ ولاسيما منذ قيام الثورة الصناعية اذ برزت مسألة الحراك المهنى ومايرتبط به من حراك اجتماعى وجغرافى سعيا نحو العمل والاشتغال بالمهن المستحقة فى المجتمع^(١٨). لذلك نلاحظ أن كل دارس مستنير فى اطار العلوم التربوية يتصدى لمفهوم التكافؤ فى الفرص التعليمية يجد لزاما عليه أيضا أن يشير الى مفهوم التكافؤ فى الفرص المهنية - التوظف - على الأقل، والى ارتباط المفهومين وتعكاس مضمون كل منهما على الآخر.

وإذا كان الارتباط المبدئي بين مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية ومفهوم الفرص المهنية، ومن ثم فرص الحياة امرا يديهيا ومنطقيا لا مفر منه أمام كل باحث واعى ومستتير، فلا بد لنا من أن نتعرف بأن التلازم بين هذين المفهومين المشار اليهما يطرح بدوره مشكلات فلسفية وسياسية واجتماعية على درجة كبيرة من الأهمية والتعقيد والشمول. وإذا كان المجال هنا لايسمح بالتعرض لمعظمها على النحو المنشود فلا بد من أن نتطرق الى بعضها ونعالجه جزئيا لنضع مسألة تكافؤ الفرص التعليمية فى إطارها الاجتماعى السليم.

١- التطور الاجتماعى للمفهوم:

تاريخيا ظهرت الدعوة الى ضرورة تحقيق الفرص التعليمية المتساوية أمام المواطنين جميعا، منذ اواخر القرن التاسع عشر، حيث كانت البلدان الرأسمالية تجتاز مرحلة توسعها الاقتصادى وصعودها السياسى والثقافى وهيمنتها على المستعمرات فى افريقيا واسيا وامريكا اللاتينية وقد كان من مصلحة علاقات الانتاج الرأسمالية فى هذه الحقبة التاريخية أن تقوم بنشر التعليم على قطاعات اوسع من السكان وان تختار العناصر البشرية الأكثر كفاءة مهما كانت الفئات الاجتماعية التى ينحسرون منها. وتبرروا لهذه المصلحة الموضوعية بدأ يتشر على ايدى المخططين التربويين وعلماء الاجتماع التربوى الكثير من المعايير التى تحت على ضرورة استثمار رأس المال البشرى فى المجتمع ورعاية المواطنين النجاء وتوفير الفرص التعليمية المتساوية للجميع. الا أن الأزمت الاقتصادية الدورية التى ما انفكت تصيب البلدان الرأسمالية وتساعد النضالات الشعبية والديمقراطية داخلها ، اخذ يطرحان على محك

النقد الأجماعى مجمل الانجازات التعليمية التى تم تحقيقها^(١٩) وهنا بدأت تزداد الدراسات الميدانية التى تكشف عن اتساع الفروق التعليمية بين الفئات والطبقات الاجتماعية المختلفة. وفى هذا الوقت بالذات وضع فيليب كومبز Philip Combs دراسة الشهيرة. ازمة التربية فى العالم^(٢٠) هذه الأزمة التى هى بالتأكيد أحد جوانب الأزمة الرأسمالية العالمية.

وقد تبدو هنا بعض الأرقام الضرورية لتشخيص تلك الأزمة التربوية الاجتماعية فى البلدان الرأسمالية المتقدمة، ففى عام ١٩٦٥ كانت نسبة احتمالات الوصول الى الجامعة تتراوح بين واحد لابناء العمال الى ٢٣١ لأبناء العائلات فى كل من فرنسا وإيطاليا والمانيا الاتحادية واليابان وبين واحد الى ١٤ فى السويد وواحد الى ٢٨ فى بريطانيا وواحد الى ٢٣٥ فى الولايات المتحدة الأمريكية لابناء هاتين الطبقتين^(٢١) وفى بلد كفرنسا فى عام ١٩٦٥ كانت احتمالات الوصول الى الجامعة لدى الفئات الاجتماعية تتراوح بحسب النسب المتوية التالية: ٢٧٠ لابناء العمال الزراعيين، ٢٣٤ لابناء العمال الزراعيين، ٨٠ لابناء المزارعين ١٦٢ لابناء عمال الخدمات، ٢٣٢ لابناء ارباب العمل ٣٥٤ لابناء الطبقة الوسطى، ٥٨٧ لابناء الطبقة العليا واصحاب المهن الحرة، ١٧٥ لابناء كبار الصناعيين^(٢٢).

وتؤكد الاحصائيات ونتائج الدراسات التى تمت فى فرنسا ايضا أن لابناء الطبقات العليا فرصا تعليمية تفوق سبعة اضعاف فرص أبناء العمال الزراعيين وخمسة اضعاف فرص ابناء العمال والزراعيين فى اختيار أنواع التعليم - الدراسة الثانوية - الذى يؤدى مباشرة الى التعليم العالى. فى حين يتكدس ابناء

الفئات الاجتماعية الدنيا في الصفوف الثانوية التي تقود الى التعليم المهني القصير الأمد أو الى انقطاع الدراسة مع نهاية التعليم الإلزامي^(٣٣) حسب نظام التعليم الفرنسى وفى التعليم العالى يتوجه أبناء الفئات الاجتماعية العليا فى غالبيتهم الساحقة نحو الاختصاصات الاقتصادية والاجتماعية الأكثر قيمة: كالطب والصيلة والحقوق والعلوم الاقتصادية. الخ. بينما يقتصر أبناء الفئات الاجتماعية الدنيا على كليات الآداب والعلوم حتى ضمن هذه الكليات يستأثر أبناء الفئات العليا باختصاصات محددة، كالأداب القديمة والرياضيات البحتة وهذه التخصصات تحظى بمكانة اجتماعية مرموقة فى المجتمع الغربى عموما والفرنسى خصوصا.

والدراسات الكثيرة التى تتناول التعليم العالى والتعليم الثانوى من زاوية الفئات الاجتماعية المختلفة تؤكد أن التجربة الفرنسية تكاد تشخص بكل دقة تجارب البلدان الأوربية والغربية حتى فى بلد شديد الانفتاح والليبرالية المزعومة كالولايات المتحدة الأمريكية، يلاحظ المربون الأمريكيون أن الغالبية الساحقة من أبناء فئات الاجتماعية يتجهون نحو الدراسات العملية والمهنية القصيرة الأمد بينما يتوجه أبناء الفئات العليا نحو الجامعات^(٣٤) وهكذا تتحدد المشكلة التربوية الاجتماعية فى البلدان الرأسمالية بالهوة العميقة التى تفصل بين أبناء الفئات الاجتماعية العليا والدنيا، لا من حيث متابعة التعليم فى المراحل المختلفة فقط، بل من حيث نوعيته ومردوده الاجتماعى.

هنا عن واقع الحال فى البلدان الرأسمالية المتقدمة، ولكن الحال أسوأ بكثير من البلدان الرأسمالية المتخلفة (المستعمرات السابقة) وسوف تكون النسب أكثر تلتنا لصالح أبناء الفئات الدنيا، وأكثر تفوقا لصالح أبناء الفئات

العليا، ففي لبنان مثلاً من أصل ١٠٠٠ تلميذ يدخلون الصف الأول الابتدائي يتسرب ٨١٠ تلميذ قبل الوصول الى الصف الثالث الثانوي لأسباب اقتصادية واجتماعية^(٢٥). وسنحاول ان نبرهن على واقع الحال في مصر في الصفحات التالية. أما واقع البلدان الاشتراكية والتي أخذت منحى غير رأسمالى في تطوير مجتمعاتها وهو طريق الاشتراكية العملية. فان الأرقام المتوافرة لدينا تؤكد أنه كانت نسبة ابناء العمال في عام ١٩٦٥ من مجموع الطلبة الجامعيين تتراوح بين ٢٣.١٪ في هنجاريا والى ٣٦.٦٪ في رومانيا والى ٢٩.٢٪ في تشيكوسلوفاكيا، وفي بعض الجامعات الاشتراكية، كجامعة موسكو مثلاً هناك نسبة معينة من المقاعد الدراسية التى يحتفظ بها دائماً للشبية العمالية والفلاحية^(٢٦) وفي بلد مثل بولندا مثلاً، تأخذ بالتمثيل النسبى للفتات الاجتماعية الموجودة فى المجتمع وكل فئة تمثل بوزنها من حيث العدد فى جميع مراحل التعليم، ونظراً لأن ابناء العمال والفلاحين والفتات الدنيا هى التى تشكل القاعدة العريضة فهناك نسب معينة لهم تتراوح بين ٥٠ - ٦٠٪ فى جميع مراحل التعليم^(٢٧).

٢ - المفاهيم الجديدة للتكافؤ فى التعليم والحياة

أن الحق فى التعليم يشكل اليوم - فى غالبية الدول - قضية سياسية وهو ايضا موضوع مطروح للنقاش. أن المسائل الملحة التى محتاج الى حل جذرى اليوم تكمن فى معرفة الخطوات والاجراءات الواجب اتخاذها فى ميدان التربية لاقامة علاقات من نوع جديد بين الأصل الاجتماعى والتربية والحياة وبكلمة اخرى. التوصل الى فتاحة الفرصة لكل فرد مهما كان أصله الاجتماعى وامتازه الطبقي للاستفادة بشكل متكافئ من التربية.

ولعل كولمان J.S. coleman هو خير من حلل مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية وكذلك، تورستين هوشن T. Husen وهافجرمت R. J. HAVIGHURST^(٢٨) الى جانب كثيرين غيرهم من علماء التربية.

١ - المفهوم المحفوظ

الذى ساد في مختلف الدول الصناعية حتى الحرب العالمية الأولى، ويرى أن الله قد منح كل فرد الاستعدادات التى تتلائم مع الفئة أو الطبقة الاجتماعية التى ينتمى إليها منذ ولادته، لذلك على كل فرد ليس فقط أن يستفيد مما وهب الله، بل عليه أن يرضى به ومن أهم الآراء المؤيدة لهذا المفهوم ماورد فى دراسات "كوكس Cooks وديزون Dezon الذين يذهبان الى القول باسم العدالة وباسم المساواة الاجتماعية ساهم فيض من الحساسية الزائدة فى اضعاف الصلابة فى النظم التعليمية - التى هى أحد شروط النوعية الجيدة (للتعليم) أن مؤيد التكافؤ يرفض غريزيا الطرق كلها التى تتيح لبعض الأطنان التوفيق على اقرانهم وهو بذلك يسعى الى تدمير المدارس التى تهتم بشكل خاص بالتلاميذ الأكثر موهبة. أن الرغبة فى أن يكون لمؤسسات التعليم كلها وضع متساو لن ينتج عنه الا الضرر^(٢٩) أما المحافظون المتساهلون فيبشرون بصيغة أخرى من هذه الفلسفة، انحلت الينا من عصر النهضة مروراً بالقرن الثامن عشر ولاسيما خلال الفترة التى نشطت فيها التجارة وهى تشدد على إنتقاء الموهوبين من بين الجماهير الفقيرة والشعبية واکرام الأفراد الذين يتم اصطقاؤهم لأنهم يمثلون بموهبتهم الذهب النادر الذى يلزم لدعم الاقتصاد الوطنى^(٣٠).

ب- المفهوم الليبرالى:

مع تطور الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية فى الغرب، اشتدت الحاجة الى يد عاملة متعلمة واقتضى ذلك التطور والتبرير ومفاده ببساطة شديدة: أن كل فرد يولد ولديه مقادر شبه ثابتة من الكفاءة والذكاء ويجب تصميم النظام التعليمى بشكل تزول معه العوائق الخارجية الاقتصادية والجغرافية، التى تمنع الطلاب القادرين من ابناء الطبقات الدنيا من الاستفادة من ذكائهم الموروثة الذى يؤهلهم بحق الترقى الاجتماعى وقد قامت كثير من الاصلاحات التربوية البنوية فى اوربا على هذا الأساس واستوحت تعاليمها من هذه الفلسفة ومن انصار الاتجاه الليبرالى يروج Berg المربى السويدى.

وتبشر هذه النظرة الليبرالية بأن الانتقال يجرى من مجتمع يوث فيه الأبناء عن الآباء امتيازات الغنى والوجاهة الاجتماعية الى مجتمع يدخل فيه الأولاد للنظام التعليمى ويترقون فى دوره ويكافؤن على عملهم فيه بناء على كفاءتهم التى تقاس بوسائل شتى منها اختبارات الذكاء واختبارات التحصيل المدرسى وعلاقات الامتحانات الأخرى وأى مؤشر (موضوعى) آخر يدل على انجازهم الدراسى، هكذا حلت هذه الوسائل الانتقائية الواضحة المعالم والبدئية اللزوم محل المعايير السابقة التى تتمثل فى الطبقة الاجتماعية والخلفية الاقتصادية والاتصالات الشخصية^(٣١). وعرفت هذه الحركة باسم الاستحقاقية Meritocracy وهى معايير لا تخفى تحيزها الاجتماعى والطبقى ونظرا لارتباطها بثقافة معينة غالبا ما تكن ثقافة النخبة الى جانب انها تعد اليوم أحد ادوات الفرز الاجتماعى للطلاب عند دخول مراحل التعليم فالذى تغير

فقط المعيار ولم يتغير التحيز الايدولوجى والفكرى لكل من المعيارين السابقين.

ونود أن نوضح زيف هذا المعيار، فعلى سبيل المثال بعض مضى عشر سنوات على اقرار قانون التربية الصادر عام ١٩٤٤ فى إنجلترا اجرى مسح لدراسة تأثيره على البيئة الاجتماعية وتبين نتيجة الدراسة: أن ابناء طبقة العمال اصبحوا يدخلون المدارس الثانوية Grammar Schools بنسبة اقل من السابق، فقد فقدوا بعض المقاعد التى كانت تحجز للفقراء بواسطة الامتحانات المشهورة والمعروفة باسم Il Plus امتحانات سن الحادية عشر وما بعدها. والتى كانت تجرى بعد اتمام المرحلة الابتدائية. لقد كان الطلاب من ابناء الطبقات المتوسطة احسن حالا واقدر على التنافس من ابناء الطبقات الدنيا. ولذلك فازوا بعدد أكبر من المقاعد وكان القائمون بهذه الدراسة من أوائل الباحثين الذين اقاموا الدليل الواضح على أن النزعة الانتقائية - الاصطفائية لا تتماشى مع تكافؤ الفرص فى الدخول الى المراحل التعليمية والمشاركة فى عمليات التعليم^(٣٣) فهناك مقلد من الانحياز الاجتماعى والايدولوجى بصورة دائمة فى كل نظام تربوى انتقائى فى كل مجمع طبقي^(٣٤).

ويلاحظ هوسن Husen ان معالجة هذا المفهوم لتكافؤ الفرص التعليمية تؤدي على المستوى السياسى الى استنتاج أنه من غير المفيد أن نجعل الفرد مسؤولا عن نجاحه أو فشله فى الدراسة أن نقل هذه المسؤولية يجب أن يتحملها النظام (النظام المدرسى أو النظام الاجتماعى الاقتصادى) بأكمله. ويلخص شراج Schrag المسألة كما يلي: من حيث المبدأ أن المجتمع الذى لا نستطيع أن نصل فيه الى تحقيق الكرامة الفردية الا عن طريق واحد ومحدد

لا يمكن أن نعتبره مفتوحا فعندما تتم التصفية على مداخل هذا الطريق، في الوقت الذي لا نجد فيه بدائل مشرفة للذين تستبعدهم هذه التصفية فأننا نكون بهذا وقد وعدنا الناس بأكثر ما نستطيع تحقيقه^(٣٤)

ومن أشهر الدراسات المعارضة لفحوى النظرية الليبرالية والتي جرت في أوروبا خلال الستينات، وترجمت فيما بعد ونشرت في أمريكا وغيرها. دراسة بورديو B. and Bourdieu, P. et al les Heritiers, 1964 وبورديو وباسرون B. and Pas seron, J.C., Reproduction in Education, 1970

وقد بينت هذه الدراسة ومثيلاتها أن تحليل الأنظمة التعليمية في البلدان الرأسمالية المتقدمة يدل على أن النظام التربوي يميل إلى أن يقوم بوظيفة إعادة الانتاج بمعنى إعادة انتاج العلاقات القائمة في النظام العام الاقتصادي السياسي الاجتماعي والمحافظة على بنية الأوضاع الراهنة في المجتمع وتميزها، بدلا من أن يكون عامل تغيير اجتماعي يستند على قدرات الأفراد ودافعيتهم. وتبعت هذه الدراسة دراسات مشابهة جرت في بلدان أخرى ولاسيما الولايات المتحدة الأمريكية ومن أشهرها دراسة جنكس ورفاقه Jenks C., Inequality 1972^(٣٥) عن اللامساواة في الفرص التعليمية . ومقاله بولز S. Bowles عن تكافؤ الفرص التعليمية من جيل إلى جيل وغيرها كثير^(٣٦).

يتضح مما سبق أن المفهوم الليبرالي لتكافؤ الفرص التعليمية، يظهر وكأنه ادعاء شكلي فارغ، فهو يشبه دعو بعض الضيوف غير المرغوب فيهم من باب اللياقية الاجتماعية مع تأكيد الداعي تأكيداً قطعياً بأن أولئك الضيوف لن يستطيعوا تلبية تلك الدعوة - الشكلية.

الى جانب كل ذلك فان هذا المفهوم، وتلك الفلسفة الليبرالية تلعب دورا ايدولوجيا خطيرا في تعزيز هيمنة الرأسمالية وتعميه وعى الناس حول حقيقة وجود الأشياء فالقول بأن التربية أداة موضوعية لتصنيف الناس وانتقائهم حسب مهاراتهم المعرفية قول يترتب عليه نتيجة ايدولوجية مؤدلاها أن نجاح الفرد في المجتمع أو فشله مرهون بنجاحه أو فشله في التربية وذلك القول ينطوى على قوة اقناعية زائفة للمواطن بأن شكل المجتمع وبنية النظام الاجتماعى الذى يعيش فيه برئية تماما من أى فشل يتعرض له. فالفشل إنما سيكون فشله هو نفسه، في اقتناص الفرصة المتكافئة التى توفرت له فى المدرسة والقول بأن المعرفة التى تقدم فى المدرسة تؤثر فى رفع المستوى الاقتصادى للفرد والمجتمع هو نمط من انماط الايدولوجيا التى تزيف الوعى الاجتماعى على مستوى الفرد والمجتمع. ذلك أنه سترتب على هذا القول نتيجة مغلوبة مؤدلاها أن مشكلة الفقر التى تعاني منها الطبقات الدنيا فى المجتمع هى مشكلة فقر فى امتلاك المعرفة، ونست مشكلة إستغلال اقتصادى تعاني منه هذه الطبقات !!! وبالمثل فان مشكلة التخلف فى الدول الصغيرة ستصبح - ايدولوجيا - مشكلة تربوية تعالج عن طريق التوسع والاصلاح التربوى. وبالتالي تختفى حقيقة هامة، أن تخلف وفقر دول العالم الثالث هو نتيجة نهب استعمارى منظم لقدرات وثروات هذه الشعوب الصغيرة، أما بالقوة المسلحة أو بفرض نظاما سياسية غير وطنية، بل أن ازمة الإمبريالية ذاتها فى الولايات المتحدة الامريكية وغيرها من الدول الرأسمالية الكبرى لن تكون ازمة فى البنى الاقتصادية والسياسية والاجتماعية لهذه الدول لكنها ستزيف وتختزل بفضل الايدولوجيا التربوية، وتصبح ازمة فقط فى النظام التعليمى^(٣٧).

جـ- المفاهيم الراديكالية

وعلى كل حال، فقد نجم عن حركة النقد الشديدة للاتجاه الليبرالى، اتجاه مغاير تماما، ويسمى فى الدراسات التربوية وأدبياتها، الاتجاه الراديكالى . وهو ينحصر فى ثلاث اتجاهات اساسية متباعدة فى حل مشكلة تكافؤ الفرص التعليمية وتكافؤ فرص العمل فى الحياة: احدهما يتجه الى اعتماد تربية تعويضية خصوصا فى اطار دور الحضنة ورياض الاطفال، والثانى يدعو الى تغيير مجمل الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والثالث يدعو الى تقديم مساندة تربوية شاملة، حيث تلزم على طول السلم التعليمى ولاسيما عند بدء كل مرحلة دراسية حتى بلوغ درجة الاتقان المنشود.

أما فيما يتعلق بالاتجاه الأول والثالث، تقديم تربية تعويضية وتقديم مساندة تربوية على طول مراحل التعليم فإن هذين الاتجاهين يشوبهما قصور لمحدوديتهما، وأن أثر العوامل الاقتصادية والاجتماعية فى التحصيل المدرسى والنجاح لا يزال هو العامل الرئيسى المفسر لقضية تكافؤ الفرص ويرجع ايضا الى صعوبة حل هذه المشكلة الى طبيعة النظام الاجتماعى القائم نفسه، هل يسمح بتقديم تربية تعويضية ومساندة تربوية أم لا؟ ولسان حال هذا الاتجاه، تقول أن نسبة الحراك الاجتماعى ونسبة تكافؤ الفرص لانتزجان عن كونهما طرفين ينشآن من كيفية قيام مؤسسات المجتمع الرأسمالى بوظائفهما الاقتصادية والاجتماعية والسياسية. كما ينبجمان خصوصا عن طبيعة علاقات الإنتاج. ومن هنا تميل مؤسسات التنشئة الاجتماعية والتربوية جميعها الى إعادة إنتاج المتطلبات اللازمة لصيانة تلك المؤسسات وفى هذه الحال يبدو من وظائف المدارس أن تعاود - تعيد - إنتاج علاقات عدم التكافؤ الواقعة اصلا

فى المجتمع الكبير وفقاً لمنشأ وأصل الطلاب الاقتصادى والاجتماعى
والأساسى (٢٨).

وربما كانت وجهة النظر هذه اقتر تفسيراً للوظائف التى يقوم بها النظام
التعليمى فى أوروبا كما يبدو ذلك فى عدد من الدراسات المشار إليها سابقاً
(بورديو ورنافه ١٩٦٤، ١٩٧٠ وجاك حلاق ١٩٧٤، وبودلو واستابليه
١٩٧٥) وكذلك الأمر بالنسبة إلى الولايات المتحدة الأمريكية. حسب بعض
الدراسات الحديثة (بولز وجينتس (Bowels Gintis, 1976) وكارنوى
وليفين M. Carnoy and Levin, 1976) والمشكلة الرئيسية هنا هى: ان المدارس
تخدم النظام القائم عن طريق إعادة انتاج اليد العاملة اللازمة للانتاج الرأسمالى
الذى يتميز بملاقات إنتاج غير متكافئة. وهذه الوظيفة تتعارض تعارضاً اساسياً
مع التوجه نحو مزيد من المساواة أو مزيد من الحراك الاجتماعى المطلوب.
لذلك فان النظام الساسى يقف عقبة للدفاع عن مصالحه نحو تحقيق أية تربية
تعويضية أو تقديم مساندة تربوية على طول مراحل التعليم تهدف الى تحقيق
تكافؤ الفرص التعليمية بشكل حقيقى، لأن النظام السياسى لن يقوم بآية
اجراءات تتعارض مع مصالحه ومصالح الطبقات الحاكمة، ولاشك أن تحقيق
تكافؤ الفرص التعليمية والعدل الاجتماعى - المساواة الاجتماعية - قضيتان
تتعارضان بشكل جوهري مع طبيعة النظم السياسية السائدة فى البلدان
الرأسمالية المتقدمة. وكذلك البلدان -رسمالية المتخلفة - الثابتة - ومن هنا
فاننا نعتقد أن الاتجاه الثانى هو الذى سوف يحقق فعلاً عدالة تربوية وعدالة
اجتماعية.

ان النظام المطلوب هنا اذن هو: تغيير النظام السياسى القائم ليصبح ديمقراطيا، حقا واجراء تعديلا وتبدلات جوهرية وعميقة فى المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية لكي يمكن الوصول فى النهاية الى تكافؤ حقيقى فى الفرص التعليمية أو المهنية أو سواهما من مظاهر الحياة الانسانية وهذا شرط عسير ينتر تحقيقه بالوسائل السلمية لذلك تجده يلقي معارضة شديدة من الكثيرين الذين استفادوا من الأنظمة القائمة أو استسلموا لها أو تعودوا عليها كما تجد أن اللادين بهذا الاتجاه هم شليدوا المجلس على أنه الحل الصحيح الذى لا مفر منه لتستقيم شئون التربية والتعليم والاجتماع باستقامة طبيعة النظام السياسى - الاقتصادى.

وهكذا يقم لنا هذا الاتجاه الالتحام بين تكافؤ الفرص التعليمية وتكافؤ الفرص المهنية، وسائر انواع التكافؤ فى الحياة الانسانية وهذا الاتجاه هو الأكثر جاذبية فى امتيعاب معنى المساواة التعليمية بالنسبة الى الأوضاع السائدة حاليا فى معظم بلدان العالم الرأسمالى المتقدم والمتخلف على السواء.

ثالثا: التعليم فى القرية المصرية:

كما سبق يتضح لنا خيبة الأمل التى عقدت على التعليم باعتباره سوف يساهم فى احداث المساواة الاجتماعية والقضاء على التمايز الطبقي والاجتماعى وذلك فى توفير فرص تعليمية للاتحاق بالمدرس وفرص عادلة بعد التخرج فى الحياه ونحية الامل هذه لم تقتصر على البلدان الصناعية للتقدمة بل انتقلت بدورها الى البلدان النامية والمتخلفة لأنه حسب رأى سمير أمين ان مليحت من خلل ومن ضعف فى بلدان المركز يتقل وعلى ..

الغور الى بلدان المحيط وذلك للروابط الوثيقة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي تربط بلدان المركز بالمحيط. بل يزداد الأمر سوءا وخطورة في البلدان الرأسمالية المتخلفة نظرا لفقرها وتبعيتها الكاملة على البلدان الرأسمالية المتقدمة^(٢٩) ولذا فان الصورة في بلدان العالم الثالث عامة كانت سيئة للغاية وتنم على أن التعليم لم يخفق فقط في تحقيق الآمال التي عقدت عليه، بل أنه يلعب دورا في تدعيم وتكريس التمايز الطبقي والاجتماعي وبشكل مصفاة للفرز الاجتماعي للناس في بداية كل مرحلة تعليمية ونهايتها الى جانب دوره الایدولوجي الخطير في التبرير ودعم توجهات النظم السياسية الحاكمة في البلدان التابعة.

وإذا كنا قد اتعرضنا فيما سبق هذا الدور على المستوى النظري في البلدان الرأسمالية المتقدمة والبلدان المتخلفة فإنا هنا سنحاول أن ننزل ارض الواقع لتتعرف عليه ونشخصه بدقة افضل، وذلك من خلال الدراسة الميدانية الاستطلاعية التي قمنا بها ودراسات أخرى تمت ليس بهدف تروى بالدرجة الأولى، ولكنها تعرضت لموقف التعليم عموما في القرية المصرية وهنا فإنا سنعرض في هذا الجزء الى قضية العدالة الاجتماعية في الريف وكشف النقاب عن العلاقة بين التعليم والأصل الاجتماعي ونوعية الفرص التعليمية المتاحة.

١ - العدالة الاجتماعية في القرية المصرية

كانت قضية التكافؤ والعدالة الاجتماعية لزمان طويل من بين اهداف التنمية في مصر، سواء تنمية تمت تحت شعار رأسمالي أو تحت شعار

اشترأكى فى مصر وكانت هناك دعوة لهذه الأهداف فى مراحل مختلفة من التاريخ الاقتصادى المصرى منذ بداية القرن العشرين. وقد حددت الحركة الوطنية المصرية العدالة بأنها: إنهاء السيطرة الاقتصادية الأجنبية، ودعا الإصلاحيون الليبراليون إلى إعادة توزيع الأرض التى تملكها الأرستقراطية الزراعية - قانون الإصلاح الزراعى لمريت غالى وإبراهيم شكرى قبل عام ١٩٥٢- التى كانت فى معظمها من ذوى الأصول التركية وذلك بغية تخفيف شرور الفقر فى الريف المصرى، وظلت المسألة الزراعية هى القضية الرئيسية للأحزاب السياسية فى الأربعينات والخمسينات كانت أول خطوة تتخذها الحكومة بعد يوليو ١٩٥٢ هى قانون الإصلاح الزراعى الأول الذى صدر فى ٩ سبتمبر عام ١٩٥٢.

كما شهدت مصر خلال هذا القرن حركات للإصلاح الاجتماعى كان من أبرز هذه الحركات المطلب الخاص بتعميم التعليم دعوة طه حسين، بأن يكون التعليم كالماء والهواء فى مقابل دعوة اسماعيل القبانى بقصر التعليم الثانوى فما فوق على القلة المتفوقة وفى اعقاب الاضرابات العمالية واشتداد الحركة الوطنية المصرية فى المناطق الحضرية صدرت فى الثلاثينات تشريعات عمالية وفقا لتوصيات مكتب العمل الدولى التى تم تقديمها فى تقرير بتلر Butler الشهير^(١٠) وقد عرضت الحكومات قبل يوليو ١٩٥٢ عن ادخال أى اصلاح اقتصادى كبير ولم يصبح العدل هدفا واضحا للسياسة العامة الا بعد يوليو ١٩٥٢ ومنذ ذلك الحين أصبحت الدولة أداة فعالة للتغيير الاجتماعى وفق قوانين علوية كانت تملئها عليها مصلحتها ومصلحة الطبقة الليبرالوقراطية

التي تربعت على عرش البلاد بعد ان ورثت ميراث الرأسمالية في البلاد^(١١).

ويمكن تقسيم التطور الذي حدث في نهج الحكومة الى العنل الاجتماعي على مدى السنوات الثلاثين الماضية الى ثلاث مراحل متباعدة تصف كل مرحلة منها باءخال اءاة سياسية متميزة جدا.

في الخمسينات كان التركيز على الاصلاح الزراعي والتدابير التكميلية، ولقد تمت بواسطة الاصلاح الزراعي اعاءة توزيع حوالي ٧١٣ من جملة الاراضي التي كانت فيما قبل يوليو ١٩٥٢ مملوكة لكبار ملاك الأرض الزراعية على حوالي ٧٩ من جملة الأسر الزراعية المعلمة. بما يعادل ٣٤٢ أسرة تضم ١٧ مليون فرد في عام ١٩٧٠ الا أن ذلك لم يحقق تلك العءالة المنشوءة، حيث ساعد قانون الاصلاح الزراعي على زيادة الملكيات الصغيرة والمتوسطة التي تروءت مابين عشرة أفءة وخمسين فءان. ولقد انتقلت السلطة والثروة من كبار ملاك الأرض الزراعية الى اغنياء الريف والرأسمالية الزراعية عموما. وفي ظل هذه الظروف فإن هذه الطبقة من اغنياء الفلاحين (ملاك من ٢٠-٥٠ فءان) تمتعت بتنفوء سياسي حاسم في الريف المصري حيث ارتقى وضعهم في السلم الاجتماعي بتملكهم وحيازتهم لمزيد من الأرض^(١٢) ولذلك فانه بالرغم من وجود حركتين كبيرتين للاصلاح الزراعي بقي هيكل توزيع ملكية الأرض شديد التفاوت أى ان الاصلاح الزراعي لم يحقق العنل المنشوء بل ساعد على مضاعفة الأوضاع السيئة.

وفي المرحلة الثانية جرى توسيع التدابير اللازمة والرامية الى اعادة التوزيع ليشمل القطاع الحديث، وذلك عن طريق تمصير المصالح الأجنبية (١٩٥٧) والتأميم الواسع واجراءات الحراسة في الفترة من ١٩٦٠ - ١٩٦٣ .

وكان هدف الحكومة المعلن هو احداث تحول الى الاشتراكية وتمثل الستينات تأكيد التحول في منهج الحكومة الى العدل، فقد اعتبرت حينئذ أن توفير الخدمات الاجتماعية هو الاداة الرئيسية لتحقيق التكافؤ واحتل التعليم المجاني والضمان الاجتماعي والرعاية الصحية مكانا بارزا في خطة التنمية (١٩٦٥ - ١٩٦٠) وعلى النمو السريع في حجم الجيش والشرطة والمتعلمين والمتعلمين عن العمل واتخذت الحكومة خطوات لضمان فرص التمتع في الحكومة والقطاع العام لجميع الجنود والخريجين فزادت الأوضاع سواء قيدا من ان تبحث الدولة على احداث تنمية حقيقية تشد العدالة وتتيح فرص العمل الحقيقي للمتخرجين، اخذت تحل المشكلة عن طريق الاصلاح وبعض المسكنات والتي سرعان ما انتهى مفعولها فافتضح الأمر .

وتمثل السبعينات المرحلة الثالثة في المنهج الرسمي الى العدل، واصبح دعم السلع الاستهلاكية هو الاداة السياسية التي تجمت عن آثار التضخم ويقلوم فلسفة الانفتاح الاقتصادي اصبح توزيع الثروة مباشرة امرا عفا عليه الزمن ومن رابع المستحيالات . بعد أن تراجعت الدولة عن كل الاجراءات - المسكنات - التي سبق وأن اتخذتها في الستينات برده شديدة الانعطاف نحو للمعسكر الرأسمالي بقيادة الولايات المتحدة الأمريكية ووصل اتفاق الرفاهية للطبقة الجديدة التي كانت عماد النظام السياسي في الستينات وتمثلت في

البرجوازية البيروقراطية ، نسب غير مألوفة فى بلد نامى ومتخلف بل فاقت تلك النسب الموجودة فى البلدان الرأسمالية المتقدمة ودخلت البلاد فى مرحلة جديدة من تطورها فازدادت الفوارق الطبقية واصبح المجتمع كله مسخر لخدمة فئة لا تملو أكثر من 15 من اجمالى مجموع السكان تستأثر بحوالى 723 من اجمالى الدخل القومى وتدهورت اوضاع القرية المصرية واصبحت تدبر حاجياتها من المدينة، بعد أن كان العكس هو المتبع فى الماضى القريب، واصبحت الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والمعيشية للقرية المصرية فى حالة يصعب تغييرها عن طريق بعض الاجراءات والمسكنات.

ففى دراسة سمير رضوان وولى S. Radwan and Elze^(١٧)، التى شملت حوالى 1000 أسرة ريفية يعيشون فى 18 قرية مصرية قسمت العينة الى اسر فقيرة وهى الأسر التى لا تملك اى حيازات وتعمل بالعمل الزراعى أو الحرفى فى القرية واسر هامشية وهى تلك الأسر التى تملك اقل من فدانين، واسر غير فقيرة وهى التى تملك أكثر من فدان وحتى خمسة أفدنة وقسمت الدراسة العينة ايضا بحسب الدخل السنوية، سواء من العمل الزراعى أو غيره فى القرية وقسمتهم الى مستويات دنيا وعليا، ولقد اوضحت هذه الدراسة جملة من الحقائق عن الاسكان وكيفية معيشة اسر العينة فى القرية المصرية نوردنا هنا لتعطينا فكرة واضحة عن ظروف الحياة فى القرية المصرية ثم بعد ذلك نقب بالدراسة التى قمنا بها.

والصورة كما توضحها صورة اسكان سيعة للغاية بالنسبة للسكان الريفيين بشكل عام فغالبية المساكن 79 مبنية من الطوب اللبن أو الطمى وتقصها التسهيلات بصورة مروعة فمثلا 19 منها فقط به ماء صالح للشرب، 723

به انارة كهربائية و٢٤٣ به مراحيض من نوع ما وتنسق هذه الصورة مع الأوضاع السائدة فى البلد بشكل عام.

كما يسجل تعداد السكان لعام ١٩٧٦ أنه من بين ٣٧ مليون أسرة ريفية لا توجد سوى نسبة ٢١٤ فقط تملك توصيلات مياه فى منازلهم وليس لدى ٢٣٦ أى فرصة للحصول على المياه النقية للشرب، أما بالنسبة الى الـ ٥٠٪ فتعتمد فى الحصول على المياه من مصدر جماعى فى القرية. وكما يوضح التعداد فإن ١٨٠٦٪ فقط هم الذين لديهم اضاءة كهربائية فى منازلهم ويدلوا التناقض مع المناطق الحضرية ملفتا للنظر. فمن بين ٣٢ مليون أسرة حضرية يعيش ٢٧٠٪ من مساكن بها توصيلات لمياه الشرب، و٢٧٪ فى مساكن بها اضاءة كهربائية.

ولا يجب أن تطمس هذه الصورة العامة للفروق الهامة بين ظروف اسكان مجموعات الدخل المختلفة فإن الغالبية العظمى من الأسر الفقيرة والهامشية ٢٨٧ و ٢٧٤ على التوالي تعيش فى بيوت من الطوب والطمي ويعيش من ٣-٢٧ فى اكواخ ويعيش ٨-٢١٠ فقط فى مساكن من الطوب الأحمر، وعلى النقيض من ذلك فإن حوالى ٢٣٠٪ من غير الفقراء يعيشون فى منازل من الطوب الأحمر، بالإضافة الى أن بيوت الأسر الفقيرة تفتقر بشدة الى المرافق فهناك حوالى ٢١٦٪ فقط تتوافر لهم مياه الشرب وتتوافر الـ ٢١٢٪ اضاءة كهربائية وتوجد مراحيض لدى ٢٣٠٪ منهم وينعكس مظهر آخر لظروف اسكان الفقراء فى الكثافة العالية نسبيا لكل غرفة وهى ٢٠٥ فرد لكل غرفة مقابل ١٤ فرد لكل غرفة لغير الفقراء.

ولقد أدى النمو السريع المضروب بالنقدرة البالغة لارض المياني الى معرفة القرية المصرية لظاهرة لم تعرفها طوال تاريخها حيث تملك الأسرة بيتها بما كان مستوى هذا المسكن، ولكن في السبعينات اصبح العيش فى سكن (أرغف) بالاجار شائعا بدرجة متزايدة، وبالنسبة للجنة التى تدرسها يعيش 214 من الأسر فى مساكن مستأجرة، ولاشك أن ذلك يمثل عبئا اضافيا على الفقراء لأنه يقتطع من دخولهم الهزيلة، ويتعين على الـ 212 من الأسر الفقيرة التى تعيش فى مساكن مستأجرة أن تدفع فى المتوسط حوالى 27 من اجمالى انفاقها للايجار ولقد لعبت سياسة الانفتاح الاقتصادى دورا مرموقا فى هذا الأمر.

٢- الانحياز الطبقي للتعليم

نستطيع أن نلاحظ مايلى على الصورة العامة للتعليم بشكل عام:

* أن التعليم الابتدائى ليس قادرا حتى الآن على استيعاب كافة الأطفال الذين بلغوا سن السادسة فقد بلغت نسبة الاستيعاب (بما فى ذلك التعليم الدينى أى مدارس الأزهر) حوالى 283 عام 1980 / 79
وبتعبير آخر فان حوالى 217 من الأطفال الذين هم فى سن الالتحاق بالمدارس لم يتلقوا أى تعليم. وهى نسبة لا تزال مرتفعة ومن ثم فان الاحتمال بعيد جدا فى أن يتحقق الهدف المرجو من التعليم الابتدائى فى المستقبل المنظور.

* وباستثناء نظام التعليم فى الأزهر، فان نسبة الاستيعاب استقرت عند مستوى يبلغ 2757 خلال الفترة من عام 1976/75 وحتى

١٩٨٠/٧٩ غير أن الوضع في التعليم الاعلادى والثانوى افضل قليلا فخلال السنوات الخمس للماضية من ١٩٧٦/٧٥ وحتى ١٩٨٠/٧٩ وصلت نسبة الاستيعاب في الاعلادى ٩٠ في المتوسط من خريجى التعليم الابتدائى وبلغت نسبة الاستيعاب بالنسبة للتعليم الثانوى ٢٨٤ في المتوسط من الطلاب الذين استكملوا الاعلادى خلال نفس الفترة.

وعلى الرغم من تباين وتضارب الأرقام حسب الجهات التى تصدرها، فإننا يمكن أن ننظر الى الأمر من زاوية أخرى حيث أن الصورة لا تبدو مشجعة أو متفائلة بنفس القدر فطبقا لتقديرات وزارة التربية والتعليم^(٤) فإن نسبة الذين التحقوا فى عام ١٩٨٠/٧٩ بالتعليم الابتدائى الى السكان الذين تبلغ اعمارهم من ٦-١٢ عاما كانت حوالى ٢٧٢ بما فى ذلك نظام التعليم الأزهرى، أما اذا استعملنا للدارس الدينية - الأزهرية - فإن النسبة تنخفض الى ٢٦٦ وفى عام ١٩٩١/ ٩٠ لم تتجاوز النسبة ٢٧٣ بعد استبعاد التعليم الأزهرى أما التعليم الاعلادى فإن نسبة الذين التحقوا به من السكان به الذين تبلغ اعمارهم من ١٢-١٥ عاما كانت ٢٥٥، وفى عام ١٩٩١/٩٠، لم تتجاوز النسبة حوالى ٢٦٢. وفيما يتعلق بالتعليم الثانوى فإن نسبة الذين التحقوا به من السكان الذين تبلغ أعمارهم من ١٤-١٨ عاما كانت حوالى ٢٧٤، بما فى ذلك التعليم الفنى بأنواعه حيث كانت النسبة فى التعليم العام حوالى ٢٢٥ فقط وفى عام ١٩٩١/٩٠ لم تتجاوز ٢٣٠ للعام و ٢٨٠ للعام والفنى. ويشير ذلك الى أن التعليم الثانوى كان يتسع بمعدل أسرع من التعليم الابتدائى.

أن التباين بين الحضر والريف لا يزال ضخما ولصالح الحضر بالرغم من بعض الاختلافات بين بعض المحافظات الريفية من ناحية وبين بعض المحافظات الحضرية من ناحية أخرى والواقع أن هذا التباين يتمشى مع الاتجاه السائد فى عدد كبير من البلدان المتخلفة التى توجد المناطق الريفية فيها فى وضع أدنى بصفة عامة وهكذا فقد تراوح العدد الكلى للملتحقين بالتعليم الابتدائى بالمقارنة بالسكان الذين تتراوح اعمارهم من ٦-١٢ عاما فى المناطق الحضرية (الاسكندرية، القاهرة، بورسعيد، السويس) بين ٢٧٦,٥ ز الى ١٠٥,٣ ز بينما تصل بالكاد فى المناطق الريفية الى ٦٠ ز وتتراوح الارقام بالنسبة للتعليم الابتدائى من ٢٤,٦ ز الى ٢,٨٠ ز فى المناطق الحضرية وإلى اقل من ٥٠ ز فى عدد كبير من المحافظات الريفية وتتراوح النسبة فى التعليم الثانوى بين ١٩,٧ ز و ٢٨,٤ ز فى المناطق الحضرية بينما يتجاوز عدد ضئيل من محافظات المناطق الريفية بنسب الى ١٠ ز^(٥٥).

أن التباين فى الجنس (الذكور والاناث) لا يزال قويا جدا، فعلى الرغم من أن التحاق الاناث بالمدراس تزايد باسرع من التحاق الذكور على كافة المستويات، الا أنهن لايزالن متخلفات فى هذا الصدد، ويدل التباين فى الجنس أكثر قوة بين المناطق الحضرية والريفية وهى فى الوجه القبلى أكبر منها فى الوجه البحرى، ومن ثم التحق ٧٧,٧ ز من العدد الكلى للذكور الذين تتراوح اعمارهم بين ٦-١٢ عاما بالتعليم الابتدائى عام ١٩٧٨ / ٧٧ فان ٢٥٥,٢ ز فقط من الاناث قد التحقن بهذا التعليم.

وفى القاهرة. بلغت نسبة التحاق الاناث ٢٤,٧ ز وبلغت فى بورسعيد ٢٩,٩ ز بينما تراوحت النسبة فى الوجه البحرى من ٢,٩ ز (فى البحيرة)

وهـ١٧٧ (فى دمياط) بمتوسط يبلغ ٢٥٥ تقريباً أما الأرقام للمناظرة فى الوجه القبلى فهى ٢٣٣٤ (فى سوهاج) وهـ١٧٤ (فى اسوان) بمتوسط يبلغ ٢٤٥ تقريباً. وحتى التباين فى الجنس (للذكور والاناث) يبدو واضح فى التعليم الاعداى اذ التحق ٢٧٣ فقط من البنات اللائى تتراوح اعمارهم بين ١٢-١٥ عاماً فى المدارس الاعداية بالمقارنة بـ ٢٤٤٨ من البنين، ومع ذلك ففى التعليم الثانوى يوجد تحسن ظاهر فيما يتعلق بالتباين بين البنين والبنات، اذ تقدم للالتحاق بالمدارس الثانوية ٢٢٤٣ من البنين مقابل ٢١٢٤ من البنات الذين تتراوح اعمارهم ما بين ١٥-١٨ عاماً^(٦٦).

ويتضح مما سبق أنه عند وصول الفتيات الى مرحلة التعليم الثانوى فانهن ينزعن الى الاستمرار واستكمال تعليمهن الثانوى ومع ذلك فان التباين بين الريف والحضر فيما يتعلق بالتعليم الاعداى والثانوى يبدو بنفس قدر الوضوح فى التعليم الابتدائى أن لم يكن اوضح وتوجد أسباب شتى لهذا التباين بغض النظر عن القيم الاجتماعية، وفيما يتعلق بالتباين بين الريف والحضر، فان احد اسبابه الواضحة هى أن الفرص التعليمية متاحة بدرجة أكبر فى المناطق الحضرية عنها فى المناطق الريفية الى جانب قطع مسافات طويلة للوصول الى المدارس والمطالب للمعارضة على وقت الأطفال، (العمل فى مقابل الدراسة) ونظم الامتحانات والأصل الاجتماعى المتدنى الذى يأتى منه عدد كبير من الأطفال.

واذا انتقلنا الى التقدير الكيفى لنظام التعليم فانه توجد جملة من المؤشرات التى تلقى الضوء على عدم فعالية النظام التعليمى المصرى ووقوفه عقبة كؤود امام ابناء الفقراء لمواصلة تعليمهم

المؤشر الأول: معدل التسرب وتبين دراسة حديثة^(١٧) أنه من بين مجموعة تلاميذ يبلغ عددها ألف تلميذ التحقت بالسنة الأولى الابتدائية فان ٥٢٩ تلميذ فقط حوالى ٢٠٢٩ هم الذين سيكملون دراستهم الابتدائية بنجاح ويكمل ٣٨٨ تلميذ هذه الدورة الدراسية بنجاح خلال سنواتها الست، بينما يكملها ١٢٨ تلميذ فى سبع سنوات أى أنهم يرسبون سنة دراسية واحدة، ويكملها ١٣ فى فترة ٨ سنوات - أى أنهم يرسبون ستين^(١٨).

والواقع أنه بعد فترة طويلة (تسع سنوات متعاقبة) من انخفاض معدلات التسرب، عادت الى التزايد المطرد منذ العام الدراسى ١٩٧٧/٧٦ وقد يرجع هذا جزئيا الى الطلب المتزايد على العمالة غير الماهرة، وشبه الماهرة والزيادة فى الاجور، فاصبح الاطفال أصولاً تحقق عائداً مرتفعة بالإضافة الى ذلك، فان معدل التضخم المرتفع والزيادة السريعة فى تكلفة المعيشة، قد أرغمت الاءاء الفقراء على سحب اولادهم من المدارس لاحاقهم بالعمل وهكذا فبينما انخفضت معدلات التسرب خلال التعليم الابتدائي فى السنوات الست من ٢٩,٣ عام ١٩٦٧/٦٦ الى ٣,٨ عام ١٩٧٦/٧٥ الا أنها ازدادت منذ ذلك الحين حتى بلغت ٢٥,٢ عام ١٩٧٩/٧٨.

وتعد معدلات التسرب أكثر ارتفاعاً بين الاطفال فى الريف وخاصة البنات الريفيات، وتؤكد هذه الظاهرة العديد من الدراسات التى أعلنتها وزارة التربية والتعليم، ومن ثم فان معدل التسرب بين البنات على الصعيد القومى أعلى منه بالنسبة للذكور بمعدل ١ - ١٧^(١٩) وقد تبين أن أكثر معدلات التسرب انخفاضاً فى المناطق الريفية توجد فى المدارس الأكثر قربا من عواصم المحافظات ويتغير النمط تغييرا كاملا فى التعليم الاعلدى فهو فى المقام الأول اقل

جدول رقم (٩)

توزيع إمالة التغطية تبعاً لخصومات الأسر لعام ١٩٧٣ (٥٠٠)

٢- التغطية التعليمية									
مجموعات الأسر حسب حجم الملكية	إجمالي السكان	حجم الأسرة	استكمال الإجمالي				أول من الإجمالي		
مجموع الأسر		%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد
مجموع الأسر									
أسر فقيرة	٢١٧٢	٧٦	٩٥	١٢	٢٥	٢٩	٩٢	٩٥	٢٠٧٣
أسر عائلية	٩٥٧	٥٣	٩	١٣	١٢	٢٥	٢٤	٩٦	٩٠١٩
أسر غير فقيرة	٢٠٠٨	٨٤	٧٤	٣١	٩٣	٨٤	٩٧	٨٧	١٧٩٠
الإجمالي	٥١٣٧	٥٩	٨٧	١٢	١٠٠	٣٦	١٨٣	٩٢	٤٧٥٢

انخفاضاً عنه في التعليم الابتدائي فعلى سبيل المثال فإن معدل التسرب بالنسبة للعدد الكلى من الطلاب المسجلين في التعليم الاعلادى عام ١٩٧٩/٧٨ كان ٢٧٪ فقط مقارنة ب ٥٢٪ فى التعليم الابتدائى.

ويتضح مما سبق أن النظام التعليمى مازال يلعب الدور التقليدى له فى التحيز للاغنياء ضد الفقراء والتحيز للحضر ضد الريف، وفى الريف فهو ليس كئله صماء بل هو فئات وطبقات اجتماعية متباينة، وبه الأغنياء والفقراء والمعلمين أيضاً ومن هنا فالتنا سنحاول أن نتعرف على التعليم فى القرية المصرية هل يقف محايداً بين اغنيائه وفقرائه ومعلميه؟ أم أنه ينحاز؟ واذا كان ينحاز فأى الفئات والطبقات داخل القرية ينحاز إليها؟. ففى دراسة سمير رضوان وولى. تتضح هذه الصورة والجدول رقم (١) الذى يوضح الحالة التعليمية لاسر العينة (١٠٠٠ أسرة ريفية) ووفق الفئات الاجتماعية الواردة بالجدول والتى سبقت الاشارة إليها.

٩ وقراءة الجدول السابق قراءة سوسولوجية تربية يتضح ما يلى:

* ان الغالبية العظمى من سكان العينة ٢٥٪ لم يكملوا المرحلة الابتدائية ويمكن اعتبار هذه الفئة أميين أو شبه اميين.

* ويتضح هنا أيضاً التفرقة بين الفقراء، ففى حين ترتفع نسبة الافراد الحاصلين على تعليم اقل من التعليم الابتدائى الى ٥٤٪ من الفقراء فانها تنخفض الى ٦٪ فى حالة غير الفقراء. وربما كان الأهم من ذلك هو أن نسبة أعلى نسبياً من غير الفقراء استطاعت أن تكمل اتواعاً مختلفة من التعليم فتجد أن ٨٪ اكملوا التعليم الابتدائى و٢٣٪

أكملوا التعليم الاعدادى و٢٤ اكملوا التعليم الثانوى و٢٧ اكملوا التعليم العالى، وفى الجانب الآخر من الصورة نجد أن اقل من ٢٣ من السكان الفقراء أكملوا التعليم الابتدائى ١٢ ر ٢ اكملوا التعليم الاعدادى و٥٠ ر ٢ اكملوا التعليم الثانوى وشخص واحد فقط اكمل التعليم العالى مقابل ١٤ شخص فى الأسر غير الفقرة وأن هذا الشخص الواحد غالبا ما يكون فى معهد متوسط أو معهد فنى.

أن وضع الأسر الهامشية لا يختلف فى شىء عن لوضاع الأسر الفقيرة، ومن هنا فاننا نتقده أنه لم يكن هناك ميرر وضرورة منهجة للتقسيم وفق معيار اسر فقيرة معدومة ولا تملك واسر هامشية تملك اقل من فدان وكان من الأجلر تقسيم العينة الى فقراء يملكون اقل من خمسة أفدنة وغير فقراء يملكون أكثر من خمسة أفدنة.

٣- الفقراء والامية

بعد ان اتضح لنا مقدار الحرمان الثقافى والتعليمى للفقراء فى القرية المصرية فان ذلك يعنى فى الدرجة الاولى وجود هؤلاء الفقراء بنسب مرتفعة للغاية فى عالم الامية بل عالم الامية هذا ربما يقتصر عليهم دون غيرهم من طبقات وفئات اجتماعية اخرى فى القرية المصرية. وذلك لان الامية كظاهرة اجتماعية، ناتجة من ظروف البناء الطبقي والاجتماعى بمكوناته الاقتصادية والسياسية والتعليمية وترتبط فى ذات الوقت بخصائص اجتماعية واقتصادية تكون شائعة بين من يتشر بينهم هذه الخصائص اكثر من غيرهم ومعنى هذا ابتداء أن الامية بوصفها خاصية مكتسبة من البناء الاجتماعى للمجتمع،

ويظروفة التاريخية المعاصرة، تأتي محصلة لاضاع، ووجود اجتماعى محدد لاناس يعينهم. واذا أردنا ان نلقى الضوء على امية جماعات الفقراء بالقرية المصرية لتبين لنا مايلي^(٥١).

اوضحت رسالة دكتوراة اجريت بقرية النحارية مركز كفر الزيات محافظة الغربية عام ١٩٧١، حول موضوع (اساليب الاتصال والتغير الاجتماعى فى القرية المصرية) ان الامية اكثر انتشارا بين العمال الاجراء عنها بين صغار الحائزين واكثر انتشارا بين صغار الحائزين عنها بين كبارهم.

* وفى دراسة: (الصراع الطبقي فى القرية المصرية) للدكتور عبد الباسط عبد المعطي اوضحت أن الأمية لدى العمال الاجراء تصل الى ٧٨٢ من المعينة، فى حين أنها كانت ٧٦٤ لدى صغار الحائزين فى الوقت الذى كانت فيه ٧١٩٤ فقط لدى كبار الحائزين.

* وفى دراسة حديثة أشرف عليها الجهاز القومي لحو الأمية وتعليم الكبار عام ١٩٧٨ عن (الخصائص الاجتماعية والاقتصادية للاميين بقرية النكارية مركز الزقازيق محافظة الشرقية)، تبين أن الأمية أكثر انتشاراً بين الفقراء فسببتها لدى العمال الاجراء ٧٨٥ ولدى صغار الحائزين ٧٧٥ ولدى كبار الحائزين ٧٣٠.

* وفى الدراسة الحالية تبين لنا أن الأمية تنتشر بصورة كبيرة بين جموع الفلاحين الفقراء والمعلمين وتصل النسبة بينهم حوالي ٧٩٨٥ وتنتشر بين الفلاحين والفقراء الذين يحوزون أقل من خمسة اقدنه حوالي ٧٨١ وتنتشر بشكل أقل نسبياً بين غير الفقراء الذين يحوزون أكثر من

خمسة أقدنه وأقل من عشرين فداناً وتشمل الفلاحين الأغنياء وكبار ملاك الأرض حوالي 7٥٦٣.

وبذلك يتضح لنا أن انتشار الامية - كمعامل موضوعي للحرمان من التعليم والثقافة والمعرفة - بين الفقراء الفلاحين عن الجماعات الأخرى في القرية المصرية، وأن هذه الامية اتت مواكبة للخلفية الطبقية للفقراء والذين نشأوا في أسر من الفقراء بصفة عامة. والمهم والملفت للنظر فيما سبق أن فرص التعليم ترتبط بشكل أساسي بالمواقع الطبقية والاجتماعية، وبالتالي تكون نتيجة له ومؤشراً عليه وليس محلاً للطبقة الاجتماعية كما هو شائع لدى جمهوره من الباحثين العاشقين للفكر الأمريكي في تناوله لقضية الطبقة الاجتماعية.

٤- الموقف التعليمي في قرى عينه الدراسة الحالية:

لقد قمنا بتطبيق استماره لجمع البيانات والمعلومات عن قرى العينة التي مسحناها - عاوناً في ذلك طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بطنطا ، الدبلوم العام والدبلوم الخاص، وكان الهدف من الاستمارة هو جمع بيانات تتعلق أساساً بالملكية والدخل السنوي الزراعي، أو غير الزراعي، وعدد الطلاب وأنواع التعليم الملتحقين به وعدد المدارس الموجودة بقرى العينة وجملة الانفاق علي الأولاد بمراحل التعليم والحالة التعليمية للأباء والأمهات، ولأننا نعرف أن مثل هذه الدراسة فوق طاقة فرد بمفرده وانها مسئولية الجماعات الأكاديمية المهتمة بالبحث التربوي، فأتينا نعد هذه الدراسة دراسة اسطلاحية للتعرف علي مجال البحث وتأكيد المقولات النظرية التي تتردد في

الأوساط التربوية الأكاديمية. ولقد حكمنا في اختيار قري العينة اعتبارات كثيرة، منها علاقات هذه القري بما تم في مصر من اصلاح زراعي لنا جاء اختيارنا منطقة أبيس الزراعية، وهي منطقة وزعت اراضيها علي الفقراء والمعلمين من الفلاحين ولولتها الدولة رعايتها منذ أوائل الستينات ، وحاولنا أن نختار قري الريف المصري التي لم يخاطر أفرادها القرية، ولقد طبقت الاستثمار علي ٢٩٣ أسرة ريفية في ثلاث قري في منطقة أبيس التابعة لمحافظة البحيرة و ١٨٠ أسرة ريفية في ست قري في محافظة الغربية^(٥٢).

والقري التسعة تعيش حياة سيئة من حيث الخدمات الاجتماعية والثقافية والصحية، ففي القري الثلاثة بمنطقة أبيس لا يوجد سوي مدرسة ابتدائية واحدة تخلم على عدد سبع قري شيدت في أوائل الستينات ولم يتم بناء مدارس اعلمدية من بعد ذلك التاريخ. وأقرب مدرسة اعلمدية علي بعد ٧ كيلو متر من هذه القري، ولا توجد وسيلة مواصلات أو طرق ممهدة، وليس أمام الطلاب الراغبين في الالتحاق بالمدرسة الاعلمدية، سوي السير علي الأقدام أو ركوبة الدواب كما أن الوحدة الصحية توجد بالقرية الموجودة بها المدرسة الاعلمدية - الثانوية المشتركة وفيها يتعلق بالإتارة لا توجد كهرباء بتلك القري علي الرغم من وقوعها علي الطريق الزراعي بين مصر - الاسكندرية، وعلي مقربة عشرة كيلو متر من محافظة الاسكندرية، ونفس المسافة تقريباً بنسبة لمركز كفر الدوار. وعلي الرغم من الإتارة التي تثير الطريق الزراعي بمدخل مدينة الاسكندرية تصل الي ما قبل هذه القري بحوالى ثلاثة كيلو متر. وفيما يتعلق بمياة الشرب، فيبعد تدهور حالة (الصهاريج) لم يعد امام الفلاحين سوي جلب المياة من مسافة تربو علي عشرة كيلو مترات. والمنطقة

محرومة تماماً من المدرسة الثانوية بأنواعها المختلفة ولاسيما المدرسة الثانوية الزراعية المرتبطة أساساً بالزراعة، فلا توجد سوى مدرسة واحدة بمركز كفر الدوار وأخرى بالاسكندرية وكأن الدولة حينما خططت لتشييد هذه الرى فى الستينات لم يكن فى تصورها، أن ابتائها سوف يواصلون التعليم فى المراحل الأخرى غير المرحلة الابتدائية، وهم يفترضون أن مثل هذه النوعية - التعليم الابتدائي - كاف بالنسبة لهم هذه هى قرى الاصلاح الزراعى، قرى الثورة.....!!!!.

اما القرى الستة الاخرى بمحافظة الغربية، فعل الرغم من أنها من أقدم قرى ريف مصر، الا أنها ذات ظروف سيئة ومتدنية كباقي قرى الريف المصري. فمثلاً أقرب مدرسة اعدادية لهذه القرى علي بعد خمسة كيلومترات، والمدرسة الثانوية، حوالي عشرة كيلو مترات وعادة ما تكون فى المركز أو القرى الكبيرة، والخدمات الصحية أكثر تدهوراً، وكذلك الخدمات الثقافية، ففي القرى جميعها لاتوجد مكتبة عامة للإطلاع أو دار للسينما أو بيت للثقافة أو حضنة لرياض الأطفال، وحتى القوافل الثقافية المتقلة التي نسمع عنها لاتعرف لمثل هذه القرى طريق وبعد الانفتاح الاقتصادي وما اصاب المجتمع المصري من جرائه بمشكلات وأزمات حادة أصيبت بعض هذه القرى مثل غيرها من قرى الريف المصري، بسفر نفر من اهلها الى الدول النفطية، وتقديم نموذج مشوه للفلاح المصري، الذي يحمل الكاسيت والتليفزيون الملون بالبطارية طبعاً - واصاب التشوه بعض قرى العينة بما يقدمه الراديو وجهاز التسجيل - الكاسيت - والتليفزيون من دعاية اعلامية وبث ايديولوجي ساعد علي تخريب غالبية عقول ونفوس أهل هذه القرى، فهجر

البعض الزراعة، وسافر البعض الآخر للعمل بالزراعة في الخارج، ومازال البعض الثالث يبحث عن عقد عمل !!!

وفيما يتعلق بالملكية فإن حجم الحيازة ظل ثابتاً في قري ايس الثلاثة وهو خمسة أفدنة الموزعة عليهم من قبل الاصلاح الزراعي، وكان حجم الاسره في مطلع الستينات في حدود ٤ أفراد وصل الآن حوالي ٨ ثمانية افراد ومازال حجم الملكية ثابت، والافراد الذين استقلوا عن عائلتهم وكونوا عائلات مستقلة لا يملكون أية حيازات وغالباً ما يعملون في العمل الزراعي للمأجور، وبالتنقل الي مصنع كفر الدوار للفزل والنسيج للعمل مساء والعمل صباحاً بالزراعة وهكذا دواليك.

أما قري محافظة الغربية فلقد شملت اسر لاتملك وأسر متبانة في الملكية أقل من خمسة أفدنة وأكثر من خمسة أفدنة واقل من عشرين فداناً ولقد قسمنا العينه (٧٤٣ أسرة فئات، الفئة المعدمة وهي التي لاتملك أي حيازة مطلقاً وجزء من هذه الاسر - بسيط - من منطقة ايس (الاسر المستقلة) والغالبية من قري محافظة الغربية والفئة الثانية أسر فقيرة، وهي التي تملك أقل من خمسة أفدنة وغالبيتها من قري محافظة الغربية، ونحن نعتقد او نميل الي رأي بعض الدراسات والايحات الذين يأخذون في التقسيم الي أن الملكية الأقل من خمسة افدنة تعد اسر فقيرة، بمقياس ارتفاع الاسعار وارتفاع الأجر الزراعي ومردود الزراعة في الثمانيات . لذا يختلف عن دراسة سمير رضوان وولي وقسمنا الأسر التي تملك أكثر من خمسة أفدنة الي أسر غير فقيره تسمي غنية، واجيانا كبار ملاك الأرض الذين يحرزون أكثر من عشرين فداناً، ونعتقد أن هذا التقسيم اميل الي الصحة والصواب.

ولقد اعتمدنا في مفهومنا عن الفقر الي التعريف التالي : الفقر حالة بنائية ملازمة لاسلوب انتاجي من طائفة وجود التمايزات الخاصة التي تأتي من الملكية الخاصة والتميز بين أنماط العمل، الي يدوي وعقلي، وتخليد الأجور بناء علي هذا، ويفسر الفقر بما يستتبع ذلك من تناقض في العلاقات الانتاجية والتوزيعية المرتبطة باستغلال طبقة يقيه الطبقات التي لاتملك والتي تكون مجبره علي بيع عملها الذي تتحكم فيه الطبقات التي تحوز وسائل الانتاج في المجتمع^(٥٣) ولذا كان هذا التعريف قد يبدو مجرداً بعض الشيء فإنه يركز اساسا علي محدلات الفقر والتي تأتي من اسلوب الانتاج الذي يعتمد علي الملكية الخاصة، سواء كان اقطاعياً أو رأسمالياً، علي أنه يترتب علي هذه المحدلات عدداً من المصاحبات التي نعتبرها مؤشرات للفقر أو مظاهر له. ومن أهمها^(٥٤).

١- انخفاض مستوى المعيشة لمن يعدون فقراء والذي يمكن ترجمته من خلال: ٩

أ - انخفاض الدخل وتلنية نتيجة لاستغلال العمل الماجور والتحكم في سوقه وشروطه.

ب- انتشار الأمية وتلني مستويات التعليم بأنواعه ومراحلة.

ج- انخفاض المستوى الصحي نتيجة لعدم كفاية دخل العمل وذهاب فائضة الي الطبقة المالكة، وممارسة هذا العمل في ظل ظروف غير صحية بالاضافة الي عدم وجود فرص لتفنية مواتية لهذا العمل وما ينزل فيه من جهد وعرق.

٢- وعي زائف تعمل الطبقة المالكة علي وضع الفقراء فيه حتي يذعنوا:

أ - قبول الفقراء لاوزاعهم واستسلامهم وصبرهم.

ب - سيطرة التواكل والقدرية علي افكارهم، وبالتالي الحيلولة دون حتي مجرد التفكير فيما هم فيه.

٣- الاضهاد الذي تمارسه الجماعات المالكة - الغنية - علي الفقير لتكون:
أ - خاضعة لها.

ب- ولا توجد أمامها أي فرصة للمشاركة الاجتماعية والسياسية.

ولذلك فالفقراء من وجهه النظر هذه هم: عمال الترحيل، العمالة الجائلة، والعمال الاجراء الموسميون أو اللاتقون في الزراعة، وكل من لا يملك سوي قوت عمله يبيعه في سوق العمل، وفق شروط هذا السوق والجماعات التي تتحكم فيه^(٥٥).

وأخيراً فإن الدراسة الحالية لم تكن تهدف الى معرفة من أنها المراحل التعليمية المختلفة، بقدر ما كانت تهدف الي التعرف علي العدد النسبي لافراد العينة في مراحل التعليم المختلفة، كمحاولة للاجابة عن التساؤل، بأن الاصل الاجتماعي يتنسب الي الريف المصري الا أننا لايد أن نجيب علي سؤال الي أي الفئات والطبقات الاجتماعية تحديداً يتنسب الطالب في القرية؟ حيث أن الريف ليس كتلة صماء، ولكنه مجتمع طبقي متميز ومتباين الفئات والشرائح الاجتماعية، والجدول رقم (٢) السابق يوضح عدد الطلاب المتحقين بأنواع التعليم المختلفة، ونسبتهم لاسر العينة.

جدول رقم (٢)

توزيع عدد الطلاب المسجلين بمراحل التعليم المختلفة لسن التحية لعام ١٩٨٥

الطلاب المسجلين بمراحل التعليم المختلفة ونسبتهم للذكورة														
المرحلة الأساسية	المرحلة المتوسطة (أداسيا المتكاملة)			المرحلة الجامعية			المرحلة الابتدائية		مجموع الذكورة	إجمالي السكان	النسبة الذكورية	عدد الذكورة	مجموعات الذكور حسب الملكوة :	
	%	عدد	%	%	عدد	%	عدد							
٠.٩	١١	١.٠	١.٢	١.٩	٧٨	١٩.٣	٢٧٥	٢٨٥	٤٨٧	٧.٥	١٩٨٧	٣٠.٣	٢٢٥	أسر متعددة (١٢٦)
٠.٩	٧١	٥.٥	١٢٥	٢.٩	٩٠	٢٠.٠	٤٩	٣٣٣	٧٥٨	٩.٩	٢٢٧٠	٤٩.٣	٧٤٤	أسر كبيرة (٢٢٢٢ أقل من ٥ أفراد)
٢٨.٧	٧٥.٠	٢٠.٤	١٧٨	١٣.٨	٥٥٥	٨٠.٤	٧٠٠	٩٤.٥	٨٢٣	٥.٠	٧٨٠	٢٣.٤	١٧٤	أسر غير كبيرة (٢٢٢٢ أكثر من ٥ أفراد)
٥.٨	٢٨٧	٨.٥	٤.٠	١٣.٣	١٤٣	٢٩.٧	١٤٢٥	٤٢.٧	٢٠.٩	٩.٥	٤٨٢٧	١٠.٠	٧٤٣	الإجمالي

ويتضح من الجدول السابق أن الفرصة التعليمية المتاحة لطلاب العينة ليست متكافئة ولا متساوية، بل عبرت عن انحيازها لصالح من يملكون ضد من لا يملكون، وكذلك نوعية التعليم الثانوي والعالي. فبالنسبة للأسر المصدمة والتي لا تملك أي حيازات علي الإطلاق وينحصر عملها في العمل الزراعي المأجور وهو عمل موسمي بالطبع، بلغت نسبة أبنائها المتتحقين بالمرحلة الابتدائية ٢٨,٥٪ وتناقصت الي النصف تقريباً في المرحلة الإعدادية (بسبب التسرب وعدم قدره علي مواصلة التعليم لقسوة شروطه حيث بلغت ١٦,٣٪ وانخفضت بشكل ملحوظ في التعليم الثانوي العام، حيث بلغت ١٦,٦٪ مقابل ٢٦٪ من التعليم الفني، أي أن أبناء هذه الطبقة لا يواصلون الدراسة الثانوية العامة لمن يصل منهم إليها ولكنهم يواصلون في أنواع أخرى أقل في المستوى وفي شروط القبول والتكلفة، وهم يتركزون بشكل رئيسي في التعليم الثانوي الزراعي ثم الصناعي، ويندر وجودهم في التعليم الثانوي التجاري. أما فيما يتعلق بالتعليم العالي والجامعي فقد بلغت النسبة حداً متدنياً للغاية ، حيث وصلت الي ٠,٦٪ وهذه النسبة علي الرغم من تواضعها الشديد تأتي كلها في المعاهد المتوسطة والعليا وهي التي تتيح مقاعدها لهم نظراً لقلة شروط القبول بها لأبناء هذه الطبقة حيث ينذر أن يكون من بين هذه النسبة أحد في كليات الطب والهندسة الخ أو حتي في الكليات النظرية.

أما فيما يتعلق بالأسر الفقيرة والتي حصدناها بحيارة أقل من خمسة أفدنة حيث تتفق كثير من آراء الدراسات والبحاث في علم الاجتماع والاقتصاد علي أن الأفدنة الخمسة تكاد تكون بالكاد أن تسد رمق الأسرة الريفية التي

يدور عندهما حول ٦ أو ٧ أفراد، ومن هنا فهي تعد أسر فقيرة بمعنى أنها تكاد تزور وتنتج لتعيش بالكاد. فبلغت نسبياً عن الاسر المدومة الي أن هذه النسبة سرعان ما أنخفضت الي ، ٢٠ر٢٠ بالنسبة الي التعليم الاعدادي ثم الي ٢٦ر٢٠ بالنسبة الي التعليم الثانوي العام،، وحوالي ٥٥ر٢٠ بالنسبة للتعليم الثانوي الفني، وتجدر الاشارة هنا، أيضاً أن أغلبية الأبناء في هذا النوع من التعليم تتركز في التعليم الثانوي الزراعي كما هو الحال في الأسر المعلمة ، أما فيما يتعلق بالتعليم العالي فإن النسبة ليست أفضل من الاسر المعلمة حيث بلغت حوال ٩ر٢٠ وغالبيتهم أيضاً في المعاهد المتوسطة والعليا ومعاهد الخدمة الاجتماعية وكليات التربية والاداب هي المعاهد والكليات التي تقبل أقل من المجاميع من الحاصلين علي الثانوية العامة كما أنه يندر وجودهم في كليات الدرجة الأولى، الطب، الصيدلية، الهندسة، الاقتصاد والعلوم السياسية ...الخ.

أما الأسر غير الفقيرة، والتي جمعناها في طبقة واحدة وتملك أكثر من خمسة أفدنه الي عشرين فداناً وخمسين فداناً فهي ليست طبقة واحدة ولكنها تضم أغنياء الريف وكبار ملاك الارض ومن يملك العقارات في المدن والجرارات الزراعية والمواشي والمزارع الكبيرة وغيرها... بمعنى آخر أنها راسمالية الريف، فإن حظها من التعليم ومن الفرصة التعليمية المتاحة لابنائها كان أفضل بكثير عن الطبقتين السابقتين، حيث بلغت نسبة ابنائها في التعليم الابتدائي حوالي ٤٤ر٢٩ وهي نسبة مرتفعة للغاية، وحوالي ٤٠ر٢٨ في التعليم الاعدادي، وحوالي ٨٠ر٢٦ في التعليم الثانوي العام، وحوالي ٤٠ر٢٢ في التعليم الثانوي الفني، وتجدر الاشارة هنا أن غالبية الأبناء هذه الطبقة يتركزون في التعليم الثانوي التجاري، وهو تعليم نظري ومازال يتبع

الفرصة لتحقيقه لمواصلة التعليم العالي، ومن هنا فإن ارتفاع النسبة في التعليم الفني يجب أن ينظر إليها علي أن تتركز في التعليم النظري الذي يستحوذ علي مكانة اجتماعية أفضل من الصناعي الزراعي، أما في التعليم العالي فإن النسبة مرتفعة للغاية، حيث بلغت حوالي ٢٨,٧٪ وتتركز غالبية الطلاب في كليات الدرجة الأولى المشار إليها سابقاً ويتضح أيضاً أن نسبة أبناء الطبقات غير الفقيرة الموجودة في التعليم العالي تعادل نسبة أبناء الطبقات المعتمدة في التعليم الابتدائي !!!

ويتضح لنا مما سبق أن الأصل الاجتماعي يلعب دوراً حاسماً في نوعية التعليم المتاحة للطلاب وكذلك مقدار الفرصة التعليمية المتاحة لأبناء الطبقات القادرة والغنية. وكذلك الطبقات الفقيرة المعتمدة. ولا يخفى علينا أن الفرصة في الحياة وفي العمل سوف تكون أفضل بالضرورة لأبناء الأغنياء عن أبناء الفقراء حيث يستحوذ أبناء الأغنياء علي أنواع العمل المحترمة التي تدر دخلاً أعلى بكثير من تلك الوظائف المهنية التي ينخرط فيها أبناء الفقراء.

وهكذا يمكن القول أن وجود المدرسة مرتبطة مباشرة بالثمن الذي تشترطه لبضاعتها التعليمية هذا الثمن الذي يحدد بكل دقة الطبقة الاجتماعية القادرة علي تحمله وبشكل واضح يمكن القول أيضاً أن وجود طبقات اجتماعية بإمكانيات اقتصادية متباينة أفرز مؤسسات تعليمية تستجيب في جودتها وتكلفتها ونوعيتها لهذه الامكانيات أي أن البنيات الاجتماعية القاسية والعازلة تجد صداها دائماً في بنيات تعليمية أكثر قسوة وعزلة^(٥٦).

والتي جانب ذلك فإن النظام التعليمي يقوم على تخصيصه السوية مطلقاً -
 للمتحقين به، حيث أن نسبة الالتحاق بالتعليم لا تعني بالضرورة الاستمرار فيه
 ومواصلة، بل هناك تسرب إجباري وقسري من لابتاء الطبقات الفقيرة
 باستمرار سواء كان ذلك في قسوة شروط الدراسة أو نظام الامتحانات أو
 المعوقات المتمثلة في الدروس الخصوصية أو حاح الأهل إلى معاونه الاباء
 فالتسرب في الأصل قضية اقتصادية واجتماعية والجدول السابق وضح لنا
 انخفاض النسب من المرحلة الابتدائية مروراً بالاعدادية والثانوية وانتهاءً بالتعليم
 العالي بشكل ملحوظ

وبذلك فإن نسبة اعداد المتحقين يجب أن ينظر إليها باعتبارها ليست
 نسبة مطلقة، لانهم يصفون سنوياً من خلال قسوة نظام التعليم ذاته أو من
 خلال الضغط الاجتماعي والاقتصادي فيتسربون من مراحل التعليم، أى أن
 الفقراء محاصرون بقسوة في نظام التعليم الذي يعد مصفاة سنوية لهم،
 وبظروفهم الاقتصادية والاجتماعية فالانتقال من مرحلة تعليمية إلى مرحلة
 أخرى إنما يتم على أساس مجموع الدرجات الذي يحصل عليها الطالب في
 نهاية كل مرحلة دراسية ولنا بحاجة إلى أن نؤكد أن فرص الحصول على
 درجات أعلى تتوافر بسبب إحصائية أوضح لاء، لاسر ذات المستوى المعيشي
 المرتفع أضف إلى ذلك أن النظام التعليمي الحالي لا حفاقة في تحقيق أهدافه،
 أصبح يعتمد على الدروس الخصوصية - الملوذية بصورة أساسية
 لزيادة فرص رفع المجموع ولا شك أن الأسر - سره الحال هي الأقل من
 غيرها على هذا النوع من الانفاق (٥٧) ومن هنا فليس أمام ابتاء الفقراء
 والمعدمين من الملاحير في القرية المصرية - لهروب من المدسة كـ

فيها، وبأساً من امكانية عدالتها، ومواصلة التعليم فيها بنظامها الحالي .. فعليهم أن يتعلموا حرفة أو يعدون مرة أخرى الي مزاولة العمل الزراعي مع الأهل، وبذلك يدعم نظام التعليم اعادة انتاج علاقات الانتاج القائمة في المجتمع فأبناء الفلاحين لن يعينهم نظام التعليم لكي يكونوا غير ذلك.

وعلي الرغم من كل ذلك، فإن الطموح والامل، مازال يساور الفلاحين في إتاحة فرصة للحياة أفضل لابنائهم، فهم علي الرغم من قلة دخولهم وتلني مستوي معيشتهم لم يخلوا أبداً علي ابنائهم مادياً لإتاحة الفرصة لهم لتحقيق حياة كريمة وأفضل لهم من أهلهم.

والجدول رقم (٣) التالي يوضح دخل أسر العينة بالجنية المصري ومقدار ما ينفق منه علي التعليم.

جدول رقم (٣)

بوضح الدخل السنوي وجملة ما يتلق منه على التعليم لأسر الريف لعام ١٩٨٥

جملة الدخل السنوي بالجنه المصري ومقدار ما يتلق منه على التعليم		جملة الدخل السنوي بالجنه المصري ومقدار ما يتلق منه على التعليم		جملة الدخل السنوي بالجنه المصري ومقدار ما يتلق منه على التعليم		جملة الدخل السنوي بالجنه المصري ومقدار ما يتلق منه على التعليم	
٪	جملة ما يتلق على التعليم	الدخل السنوي	مجم الأبر	اجمالي السكان	النسبة المئوية	مجم الأبر	مجمومات الأبر حسب حجم الملكية
٪١٠٠٠	٢١	٢٠٠	٧٠٠	١٩٨٧	٣٠٠٠	٢٢٤	أسر مقيمة (٦٠٠٠٠)
٪١٠٠٠	٣٨	٣٥٠	٩٠٠	٢٢٧٠	٤٩٠٠	٢٤٤	أسر لبروة (١٠٠٠٠٠ من ه الأبر)
٪٢٠٠٠	١٠٠	١٠٠٠	٥٠٠	٧٨٠	٢٣٠٠	١٧٤	أسر لبروة (١٠٠٠٠ من ه الأبر)
٪١٠٠٠	١٥٩	١٠٠٠	٩٠٠	٤٨٣٧	١٠٠٠	٧٤٣	الاجمالي

يتضح من الجدول السابق أن الأسر المصدمة يتراوح دخلها السنوي بين ١٥٠، ٢٠٠ وذلك نظرا لأن عملها لا يتسم بالاستمرارية فهي تعمل في العمل الزراعي المأجور وهو عمل موسمي كما أن التكنولوجيا الحديثة والميكنة الزراعية دخلت منافسا لها في مجال عملها، وفي توفير جزء كبير من تلك العمالة الزراعية ولم يبق لها سوى تلك الأعمال الشاقة والصعبة وتنفق هذه الأسر على ابنائها الذين يتركزون في التعليم الابتدائي ولا يكملوه حوالى ١٠ر٨ من اجمالي دخلها، ولاشك أن هذا المبلغ يتفق على دفع التبرعات الاجبارية للمدارس وفي شراء الكتب الخارجية^(٥٨) وفي اجور المواصلا ع طريق سيارات النقل (النصف نقل) والجانب الكبير منه يذهب الى الدروس الخصوصية.

أما الأسر الفقيرة والتي غالبا ما تعمل في ملكياتها فقد تراوح بين ٣٠٠ - ٣٥٠ جنيه مصرى وغالبيتهم لا يقوم بزراعة الفاكهة والخضروات التي تدر ربحا كبيرا وذلك نظرا لارتفاع تكلفة زراعة مثل هذه المحاصيل، وينفق من هذا الدخل حوالى ١٠ر٨ على أبنائها للمتمركزين في التعليم الابتدائي والثانوي والفنى الزراعى، ومجالات الانفاق تقريبا هي ذقتها بالنسبة للأسر المصدمة يضاف الى ذلك ندرة وجود مدارس ثانوية زراعية في تلك القرى مما يستلزم سفر الابناء الى المراكز المجاورة مما يكلف هذه الأسر مبالغ كبيرة في السفر والاقامة في تلك المراكز.

وبالنسبة الى الأسر غير الفقيرة والتي كما نعتقد لا تعاني ماديا بل هي ميسورة الحال بطبيعتها حيث تقوم بزراعة معظم اراضيها فاكهة وحضروا - خارج نطاق الدورة الزراعية - وهي محاصيل مريحة جدا دخلها السوى

كمتوسط لا يقل بأى حال من الأحوال عن ٥٠٠ جنيه بل هو أكثر من ذلك الرقم تنفق منه حوالى ٢٢٠ على تعليم ابنائها المتواجدين بنسب مرتفعة فى كل أنواع التعليم وفى كل مراحل التعليم ايضا.

ومن هنا يتضح لنا، أنه على الرغم من انخفاض دخول الأسر المعدمة والفقيرة، إلا أنها مازالت تحلم وتعتقد أن نظام التعليم وأن التعليم فى حد ذاته سوف يخرجها من قبضة الفقر المحكمة عليها، سوف ينقلها اجتماعيا الى طبقة أو فئة اجتماعية ميسورة أو افضل، بفضل التعليم فلم تبخل على ابنائها بقروشها القليلة ولاشك أن غالبية هذه الأسر تكاد تحرم نفسها من الطعام أو لا تذوق اللحم أو الفاكهة من أجل إرسال اطفالها الى المدرسة، املا فى أن المدرسة سوف تحسن الأحوال وتغيرها. وهذه هى القاعدة العامة والتي لا تخلو طبعاً من بعض الاستثناءات هنا وهناك فى النظر الى التعليم وقيمتة الاجتماعية ولاسيما بعد الانفتاح الاقتصادى الذى اصاب المجتمع المصرى والقرية المصرية بكثير من الدمار وفساد القيم والخلق وتحويل بعض الاتجاهات والقيم الى مدلولاتها المادية البحتة.

وتجدر الاشارة هنا فيما يتعلق بجمع البيانات والمعلومات فيما يتعلق بالدخل خصوصاً، والملكية عموماً ولاسيما اذا كان يقوم بجمع هذه البيانات غريب وليس من أهل القرية. فقد لا يجانب بعض الأرقام الصحة والصدق، ولكن هذا يتعلق فقط بطبقة الاغنياء لأنها تملك وتخشى الضرائب التى تهرب منها. أما هؤلاء الفقراء والمعلمين الذين لا يملكون وهم لا يخشون اعلان موقعهم وحالتهم فيما عدا قلة تخشى أن تتحدث عن نفسها باعتبارها من الفقراء أو المعلمين ولذا كانت محاولتنا فى أن يقوم بتطبيق الاستمارة نفر

من أهل القرية يعرف أهلها معرفة شخصية - حيث أن العلاقات فى القرية هى علاقات مباشرة - هنا ماحولنا أن نفعله من اجل الوصول الى الحقيقة.

من خلال العرض السابق نستطيع أن نخلص بعدة نتائج سوف يترتب عليها محاولة تحديد رؤية مستقبلية للخروج من تلك الأزمة التى يعانى منها نظام التعليم فى القرية المصرية.

أن الأوضاع الطبقية فى القرية المصرية لم يطرأ عليها تغيير جوهري خلال الثلاثين عاما الماضية على الرغم من كثرة الاصلاحات التى اتخذت خلال تلك الفترة، لم تهدف فى جوهرها الى تغيير الميزان لصالح الفقراء والمعلمين وتمويضهم عن سنوات الحرمان والشقاء التى عاشوها هم واجدادهم على مر تاريخ القرية المصرية بل يتج عن هذه الاصلاحات الليبرالية - حتى فى أغنى سنوات الثوره تقدما تحسن لصالح اوضاعهم يجعلهم خلافء للرأسمالية الزراعية القديمة. وبقي حال وأوضاع المعلمين والفقراء فى تدنى على كافة الاصعدة وازداد الحال يؤسا بعد سنوات الانفتاح التى اعادت رؤس الرأسمالية القديمة الى مسرح الأحداث وعوضتها عن بعض القسوة التى عوملت بها خلال سنين الثورة.

أن التعليم بوصفه أحد الأبنية الفوقية وتعبير عن المصالح المادية لحركة القوى فى المجتمع كان ومازال يلعب دورا فى تكريس التمايز الطبقي والاجتماعي والعنصري فى المجتمعات الرأسمالية والصناعية المتقدمة وتشهد بذلك العديد من الدراسات والأبحاث وحركة الواقع ذاتها، من أنه كان ومازال

أداة إيديولوجية في يد الطبقات الحاكمة والفئات الأخرى صاحبة المصلحة في إدارة حركة المجتمع الرأسمالي والحال أسوأ بكثير في البلدان الرأسمالية المتخلفة والتابعة والتي تسير في فلك النظام الرأسمالي العالمي والهيمنة الامبريالية التي تحكم قبضتها الآن على ذلك البلدان، يشهد الواقع بتحييز التعليم فكريا وإيديولوجيا لصالح الطبقات الحاكمة والمالكة لكل من الثروة والسلطة، ويظل أداة لتزييف الوعي الاجتماعي للطبقات الفقيرة والمطحونة.

لم تعد المساواة التعليمية تعني إتاحة الفرصة لدخول المدرسة بل أصبحت تعني في المقام الأول ضمان استمرار الدراسة وكذلك ضمان الحصول على وظيفة أو عمل بعد التخرج يتساوى فيه الجميع ولا يلعب الأصل الاجتماعي أى دور في تمييز فئة أخرى. كما أن هذه المساواة التعليمية لا يمكن أن تتم في غياب المساواة الاجتماعية في المجتمع، على اعتبار أن التعليم هو انعكاس لحركة المجتمع بالسلب أو الإيجاب. أن المساواة الحقيقية في شروط الحصول على المعرفة والاستمرار فيها والانتفاع بها في الحياة العملية.. وهذا لا يمكن أن يتم على الصعيد التربوي بعيدا عن سلطة اتخاذ القرار في المجتمع.

تشهد الفئات والطبقات الاجتماعية المحرومة في القرية المصرية، حرمانا اقتصاديا وثقافيا وتعليميا، وفي حين تتمتع الفئات والطبقات المالكة بكل الحقوق التعليمية في الدخول في المدرسة ومواصلة الدراسة والعمل في الحرف والأعمال المحترمة من وجهة نظر المجتمع وأن نصيب الفرد من التعليم وفرصته ونوعه يتحدد أصلا بالأصل الاجتماعي والمنشأ الاجتماعي للفرد

فهؤلاء الذين يملكون وسائل الانتاج يملكون فى نفس الوقت وسائل المعرفة بطرق شتى. واذن فالعلاقة بين الأصل الاجتماعى فى القرية المصرية والفرصة الموضوعية للتعليم ونوعية هذا التعليم علاقة ايجابية بمعنى أنه كلما ارتفع الأصل الاجتماعى كلما كانت الفرصة التعليمية افضل وأحسن فى جميع مراحل التعليم.

الهوامش والمراجع

- 1- Samwel Bowles, "Education, Social Conflict and Even Development" In the Education Dileman Policy Issues for Development Countries in 1980. Edited by, John Simmons, (The World Bank), Pergamon, Press U.S.A. 1980, P. 207..
- 2- Ibid.,P. 215.
- 3- P. Bourdieu and J.C. Passeron, **Reproduction in Education, Society and Culture** (London, Sage Publication, 1977) p. 142- 164.
- 4) S. Bowles, "Unequal Education and the Reproduction of the Socail Division of Labor", in **Power and Idelogy in Educationed.** by Jerme Karabel and A.H. Halsey (London, Oxfröd Uni, press 1977) P. 137 -141.
- 5- S. Bowles, Education social conflict and even Developmet op.cit. p. 217.
- 6- P.Bourdieu, "Culture Reporduction and social Reproduction" in power and Idelogy op.cit., PP. 487 - 489.
- 7- Boudeiat, C. and Estabiet, R. **School Capitalism in France** (Paris Maspero, 1972), PP. 25- 270.

٨- محمد نبيل نوفل،: دراسات في الفكر التربوي المعاصر (القاهرة: الانجلو المصرية ١٩٨٥) ص ١٨٧ - ١٨٨ .

٩- المرجع السابق، ص ١٨٨ .

١٠- المرجع السابق، ص ١٩٧ .

11- Ivan Illich, *Deschooling Society* (N.Y. Penguin Books, 1973), PP. 18-22.

١٢- عبد الفتاح تركي: المدرسة وبناء الانسان (القاهرة، الانجلو المصرية ١٩٨٣)، ص ٧٤ .

١٣- وزارة التربية والتعليم: تقرير عن سياسة التربية والتعليم (القاهرة، مكتب وزير التربية والتعليم ١٩٧٢) .

١٤- المجلس القومي للتعليم للبحث العلمي والتكنولوجيا: احصاءات ذات دلالة عن الموقف التعليمي في مصر في العام ١٩٨١/٨٠ (القاهرة، نوفمبر، ١٩٨١) ص ١ .

١٥- محمد نبيل نوفل، دراسات في الفكر التربوي المعاصر، مرجع سابق، ص ٢١٣ .

16- Ivan Illich, *Celebration of Awareness* (Hrmondsowrth penquin Books, 1976), PP. 107 - 138.

- نقلا من محمد نبيل نوفل، مرجع سابق، ص ١٨٨ .

١٧- محمد نبيل نوفل مرجع سابق، ص ٢١٣ .

١٨- محمد صيداوي، تطور مفهوم التكافؤ في المدرس التعليمي (مجلة الفكر

العربي، العدد ٢٤ السنة الثالثة، بيروت معهد الانماء العربي، ديسمبر ١٩٨١

ص ٤

١٩- جميل ابراهيم نظرة نقدية للثقافة المدرسية من زاوية تكافؤ الفرص التعليمية،

الفكر العربي، مرجع سابق، ص ٥٦.

20- Philip Coombs. **The World Education Crisis**, (N.Y
Oxford, Uni, Press, 1968)

21- Bourdieu, P. and Paseron, J.C., **Reproduction in Education
Society and Culture** op.cit., PP. 250 - 270.

22- Boudelat, C. and Establet, R., **School Capitalism in France**
op.cit., pp. 45- 50.

٢٣- جميل ابراهيم ، ديمقراطية التربية اواقع هي ، أم وهم ؟ (الفكر العربي مرجع

سابق، ص ص ٩٢-١٠٠

٢٤- جميل ابراهيم : نظرة نقدية للثقافة المدرسية من زاية تكافؤ الفرص التعليمية،

مرجع سابق، ص ٥٧.

٢٥- جوزيف اتلود و خليل أبو رجيلي. عائلات انتظام التربوي في لبنان (بيروت

المركز التربوي للبحوث والانماء)، ص ١٩٠

٢٦- عبد الله عبد النائم: التربية في البلاد العربية (بيروت دار المعلم للملايين

١٩٧٤، ص ١٩٢

٢٧- عبد الفتاح تركي: تكافؤ الفرص التعليمية ورقة بحثية قدمت إلى مؤتمر الديمقراطية والتعليم في مصر الذي عقد في الفترة من ٢-٥ إبريل ١٩٨٤ بجريدة الأهرام ، ورابطة التربية الحديثة بالقاهرة بالاشتراك مع مركز الدراسات السياسية والامتدادية بالأهرام ص ٧.

٢٨- يمكن الرجوع إلى الدراسات التالية والتي عالجت هذا المفهوم بشكل جيد.

- Coleman, J.S. "The Concept of Equality of Education opportunity"
Harward Educational Reivew, 38, 1, Winter, 1968.
- Coleman, J.S. "Equality of Educational opportunity, washington
**D.C Office of Education survey governmet printing
office, 1966.**
- Coleman, J.S. "Equality of Educational opportunity and Equality
of Rasults", **Harward Educational Review (43: 1 , Feb
1973).**
- Havighurst R.J. Reveuing O.E.C.D ., Social objectives in
**Educational Planning In: International Review of
Eudcation (No.1, 1969).**
- Husen T. "Does Broader Educaional Opportunity Mean Lower
Standards" **Internatoinal Reivew of Education, (1971).**

- Husen, T., **Social Influences on Educational Attainment**
(Paris O.E.D.C. (CERI) 1975).

29- Ibid, P. 30.

30- Ibid. P. 31.

31- Ibid PP. 34-36.

32- Floud, Jean, **Social Class and Educational Opportunity**
(London Heinman, 1956).

33- Husen, T. Social influences on Educaiton Attainment op.cit., PP.
54-58.

34- Scharg, Peter., **End of the Imposible Dream, Saturday**
Review, (Sept. 19, 1970), 68 - 70.

35- Jenks, C., **Inequality : A Reassessment of the Effect of**
Family and Schooling in America (N.Y. Harper 1972).

36- S. Bowles, **Schooling and Inequaility from gernation to**
Generation" Journal of Political Economy (80: 2 No. 3
May, -June, 1972) 219 - 251.

٣٧- حسن البيلالوى: تحرير الانسان فى الفكر التربوى دراسة فى تطور وتصنيف
الاجتماعات المعاصرة فى علم اجتماع التربية (ورقة بحثية القيت فى مؤتمر
الديمقراطية والتعليم فى مصر) مرجع سابق، ص ١٢٠.

38- Henry, Lenin, "Educational opportunity and Social Inequality in Western Europe "Social Problems 2, Dec. 1976), PP. 160 - 161.

٣٩- سمير أمين: النظم الاجتماعية ودينامية النظام الدولي ورقة بحثية القيت في المؤتمر العلمي السنوى السابع للاقتصاديين المصريين بالقاهرة، الجمعية المصرية للاقتصاد السياسى والاحصاء والتشريع ٦٠ - ٨ مايو ١٩٨٢، ص ١٥.

٤٠- هـ. ب. بتلر. تقرير عن احوال العمل فى مصر مع اقتراحات بالتشريعات الاجتماعية فى المستقبل (القاهرة، وزارة الاشغال العمومية مصلحة العمل، ١٩٣٢).

٤١- شيل بران: الثورة والتعليم (الاسكندرية، دار المعارف ، ١٩٨٥)، ص ص ٥١ - ٥٤.

42- Samir Redwan and E.Lee, The anatomy of Rural Poverty in Egypty.

- نقلا عن، بنت هانسن وسمير رضوان، ص ص ١٧٤ - ١٧٦.

٤٣- وزارة التربية والتعليم: التعليم الأساسى فى مصر تقرير فريق البحث الميدانى الأمريكى (القاهرة وزارة التربية والتعليم أغسطس ١٩٧٨) ملحق جدول رقم ٤.٣.٢

٤٤- المرجع السابق، ملحق ج.

٤٥- المرجع السابق، ملحق ج، الجداول رقم ٤.٣.٢

٤٦- ل. سعد: التسرب في التعليم الابتدائي عام ١٩٥٧/٥٦، ١٩٧٩/٧٨ دراسة

احصائية (القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية، مارس ١٩٨٠) ص ٢٦

٤٧- المرجع السابق ص ٢٦-٢٧.

٤٨- المرجع السابق جدول رقم ٨

٤٩- المرجع السابق ص ٥.

٥٠- بنت هانسن وسمير رضوان: العمل والعدل الاجتماعي في مصر، مرجع

سابق، ص ١٧٨.

٥١- عبد الباسط عبد المحط، توزيع الفقر في القرية المصرية (القاهرة، دار الثقافة

الجديدة، ١٩٧٨)، ص ص ٧٩-٨٠.

٥٢- شملت قرى منطقة ابيس القرى التالية: ابيس واحد و ابيس اثنين و ابيس ثلاثة.

أما قرى محافظة الغربية فشملت قرنة نشيل مركز قطور وقرية الريانية مركز قطور

وقرية نواح وقرية دندير قمر مركز السنطة وقرية شبرا قاص مركز السنطة وقرية كتامة

مركز بسيون، وتراوحت عدد الاسرة التي أُنجِيت في كل قرية بين ٥٠ - ١٠٠

أسرة.

٥٣- عبد الباسط عبد المحط: توزيع الفقر في القرية المصرية مرجع سابق ص ٢٠.

٥٤- المرجع السابق، ص ٢١.

٥٥- هناك اتفاق كفي حول مفهوم الفقر بين غالبية الدارسين والباحثين وأن كان

هناك في ذات الوقت اختلاف كمي في تحديد عدد الأفنة فيحضر الدراسات

تقول أقل من فدان والبعض الآخر أقل من فدانين والبعض الثالث أقل ثلاثة أفنة

وأن كنا نعتقد أن هذا الاختلاف ليس ذو فكر منهجي يرجع كفة التباين في الرؤى ولكنه تقاعات فكرية تتفق وتختلف حسب زمن الدراسة والمتغيرات المحلية والدولية لهذا الأمر ويمكن مراجعة الدراسات التالية.

- جمال مجدى حسنين: ثورة يوليو ولعبة التوازن الطبقي (القاهرة دار الثقافة الجديدة ١٩٧٩).

- عاصم النموتى: كبار ملاك الاراضى الزراعية ودورهم فى المجتمع المصرى (القاهرة: دار الثقافة الجديدة ١٩٧٧)

- عبد الباسط عبد المطلبى: الصراع الطبقي فى القرية المصرية (القاهرة دار الثقافة الجديدة ١٩٧٧).

- عبد الباسط عبد المطلبى: توزيع الفقر فى القرية المصرية (القاهرة دار الثقافة الجديد ١٩٧٨).

- عبد الباسط عبد المطلبى وآخرون: البناء الطبقي فى القرية المصرية واساليب التمية
دراسة فى قرية برج النور دقهلية (القاهرة جهاز السكان وتنظيم الأسرة، ١٩٧٧).

- سمير أمين: التراكم على الصعيد العالمى - نقد نظرية التخلف - ترجمة حسن قيس (بيروت دار ابن خلدون ، ١٩٧٤).

- ندى عبد الفتاح: القرية المصرية - دراسة فى الملكية وعلاقات الانتاج (القاهرة دار الثقافة الجديد ١٩٧٦).

- عطية الصيرفى: عمال التراحيل (القاهرة دار الثقافة الجديد. ١٩٧٥.

- محمود عبد الفضيل : التحولات الاقتصادية والاجتماعية فى الريف المصرى
(القاهرة الهيئة العامة المصرية للكتاب، ١٩٧٨).

- شبل بدران : الثروة والتعليم (الاسكترية، طر المعارف ١٩٨٥)

٥٦- شبل بدران: الثرية والبنية الاجتماعية فى البلدان المتخلفة (الثرية
المعاصرة، العدد الأول، يناير ١٩٨٤) ص ١٠٣.

٥٧- شبل بدران: الثرية والبنية الاجتماعية فى البلدان المتخلفة، مرجع سابق،
ص ١١١.

٥٨- وصل ثمن كتاب سلاح التلميد للصف السادس الابتدائى حوالى ستة
جنيهات وقت اجراء الدراسة والآن تجاوز ذلك بكثير. ويتم حجزه قبل بداية العام
الدراسى بعام ولاسيما فى الريف والقرى البعيدة عن المدن والعمران وذلك يدل
على أن ثمن هذا الكتاب فاق ثمن الكتاب الجسمى، وذلك عام ١٩٨٥.

الفصل السادس

أزمة الفكر التربوى فى مصر

اولا: التربية والمجتمع عنوان.

ثانيا: افلاس الفكر التربوى فى مصر.

ثالثا: التعليم والامتحاقية المزعومة.

رابعا: دور التعليم الاجتماعى والسياسى

خامسا: الدور الغائب للقوى الوطنية.

الفصل السادس

أزمة الفكر التربوى فى مصر

مقدمة

يشكل التعليم، والتربية فى عالم اليوم، أحد الميادين الرئيسية التى يدور حولها صراع القوى الوطنية والشعبية فى بلدان العالم المتخلف، وذلك نظراً لما للتعليم والتربية من أهمية بالغة فى تشكيل وعى المواطنين وتكوين شخصيتهم وإدراكهم للعالم ولعلاقاته. وعلى الجانب الآخر، للاستقلالية النسبية التى يتمتع بها التعليم كأحد الأبنية الفوقية فى النظام الاجتماعى، واعتباره أداة إيديولوجية ذات فعالية ملموسة فى بث وتكريس قيم وثقافة ومعتقدات السلطة السياسية، والطبقات الاجتماعية التى تحكم وتدير حركة المجتمع.

ومنذ أن نبه كثير من رجال التربية الراديكاليين فى العالم الرأسمالى المتقدم، وكذلك فى العالم المتخلف - التابع - الى تلك الأهمية، والاتجاهات الفكرية والتربوية تسعى جاهدة نحو التنظير، كل دفاعاً عن مصالحها ومصالح الطبقات والفتات الاجتماعية التى تنحاز إليها، وتشكل هى بالضرورة طليعتها الثورية، فمنذ أواسط الستينات ومع اشتداد حركة المد الثورى فى العالم المتخلف، ونهوض حركات التحرر الوطنى وتحقيقها لانتصارات ملحوظة على الصعيد السياسى، ظهرت العديد من الدراسات والابحاث النظرية والامبيريقية التى أخذت تشكك فى قيمة وأهمية التعليم فى ظل المجتمعات الرأسمالية المتقدمة والمتخلفة على السواء. ولقد أوضحت العديد من تلك الدراسات أن التعليم فى تلك المجتمعات يلعب الدور الإيديولوجى الناطق به فى

تكريس حده التناقض الطبقي وفي تشريب المتعلمين قيم وثقافة المجتمع الرأسمالي، وكذلك في إعادة انتاج العلاقات الاجتماعية^(٥).

وفي هذا الفصل سنحاول اعادة اللثام عن الدور الذي يلعبه التعليم في مصر حيال هذه القضايا: الوضع الطبقي، تكريس الاصطفائية في اختيار المتعلمين للانواع المختلفة من التعليم، وكذلك افلاس الفكر التربوي التبعي السائد في مصر منذ أكثر من قرن ونصف من الزمان، وذلك بهدف وضع تصور مرحلي أمام الحركة الوطنية والشعبية في مصر، لخوض معركة التعليم وفضح دوره، وتبني وجهه نظر أكثر إنسانية وأقل استغلالاً، تدعو في جملتها الى تحرير الانسان المصري من جميع صنوف القهر والتسلط الواقعة عليه من قبل السلطة الساسية والفتات الاجتماعية الحاكمة....

ويحكم توجه هذا الفصل، بمحاولة الاجابة عن التساؤلات التالية والتي تعد محورياً أساسياً في كشف العلاقة بين التربية والمجتمع.

- هل التعليم في أده للقهر أم أده للتحرير؟

- هل يمكن حل المشكلات الاجتماعية بوسائل تربوية؟

- هل التعليم يحقق مصالح التالية أم القلة؟

أولاً : التربية والمجتمع صنوان:

يرتبط التعليم ارتباطاً وثيقاً بالأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، بمعنى أنه ليس هناك تعليم عام مجرد ومنفصل عن ظروفه التاريخية، وقابل لكل زمان ومكان، ولكل البلدان، وانما يعكس التعليم الأوضاع الاقتصادية

والاجتماعية والسياسية السائدة فى المجتمع أى أن التعليم فى مرحلة تاريخية معينة هو ظل للبنية الاجتماعية، بمعنى آخر أن التركيب الطبقي والسلطة يؤثران فى النظام التعليمى لكى يحافظ على هذا التركيب ويعمق فاعلية هذه السلطة، التى تحاول أن تحقق غايتها فى مجالين أساسيين، مجال بنى النظام التعليمى ومجال المضامين الايديولوجية للعملية التربوية.

أن التعليم المصرى وسياسة ليست عارضه، ولا مستقله عن مجمل الحياة الاجتماعية، ذلك لانه ليست هناك غايات تربوية بذاتها، وأن بنى النظام التعليمى ليست إنعكاس لمعايير تربوية وتعليمية بحتة. فاصلاحات التعليم ووضع سياسة لانتشأ فى زوايا وزاره التربية والتعليم بالاستقلال عن الحاجات الاقتصادية والتركيب الاجتماعى، وخيارات السياسة العامة للدولة: بل أنها مشروطة وتابعة لجميع هذه العوامل، ويمكن أن نلخص ذلك فى التحليل الاخير فيمايلى: هذا المجتمع صورة عن هذه المدرمة.

أن التعليم بناء، ومضامينه، هى فى تفاعل دائم والمجتمع بكاملة ومظاهرة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية، وان النظام التربوى لاي بلد هو فى نهاية المطاف بنية فوقية تتمتع دون ريب باستقلالية نسبية، ولكنهما فى التحليل الاخير على مستوى العلاقات الجدلية مشروطة بالبنى الاقتصادية ونتائجها الاجتماعية والسياسية^(١) أن المجتمع المصرى قائم على أسلوب معين فى الانتاج، وهو أسلوب الانتاج الرأسمالى التابع، وهو لايتطيع الا أن يعتمد سياسة تربوية تتفق وبنية الاقتصادية التابعة، أن التعليم فى مصر قائم فى ظل نظام رأسمالى متخلف وتابع.

وعلى ذلك فإن تحليل النظام التربوي يكون ناقصاً، اذا اقتصر على المعايير التربوية والسيكولوجية، وحتى الاجتماعية، دون الحجم السياسى وليس من المسور احداث تفسيرات أساسية فى بنية النظام التربوية، دون تحويل وتغيير البنى الاجتماعية، وخاصة فى مجال علاقات الانتاج.

ولايكفى دون شك القول أن التعليم فى مصر، تعليم قائم فى ظل مجتمع رأسمالى متخلف وقابع، دون تحديده ، وتحليله تحليلأ كاملاً، وأخيراً ويعنى ذلك ضمن ما يعنى، أن أحد مهمات التعليم هو أعداد العمال على كافة مستوياتهم لسوق العمل، هنا نجد أن التعليم يميل الى تحقيق توافق بين هذه الاعداد- خاصة على مستوى اعادة الانتاج وتوسيع قاعدة القوى العاملة - وبين حاجات القوى الاجتماعية المسيطره. ويعنى ذلك أيضاً والملاحظة هامة هنا، أن السلطة ستحاول أن تحقق غاياتها فى إطار مجتمع منقسم الى طبقات متصارعة، متعادية، مجتمع يتميز بالتناقض المتفاقم يوماً بعد يوم، وبين علاقات الانتاج الرأسمالى، وحالة نمو القوى المنتجة^(٣). ان استغلال الطبقة العاملة يصير دائماً عن فئة اجتماعية متزايدة الاهمية بالنسبة للطبقات الاخرى، أنها قبضة القلة المستغلة والمسيطره مالياً وصناعياً وحلفائها، وفى ذلك طابع اساسى لعلاقات الانتاج الرأسمالى عامة، والتابع خاصة.

وباختصار إنه فى مجتمع يتسم بمجافاه العقل وعلم امكانية الاصلاح، فى مجتمع يقوم على القهر والتسلط والاحتكار، وبوجه عام ذى نزعة منافية للانسان، لايمكن قيام نمط تربوى فعال مهما كانت نوعية المدارس التى تهيئها القوى المهيمنة، فالذى يقوم بالتعليم فى حقيقة الأمر، ليس القائمين على المدارس، بل المجتمع بأكمله، وكذلك نوع الحياه السائدة فى هنا

المجتمع^(٣). ذلك لان القوى التي تحتل مواقع السلطة والسيطرة تباشر أساليب متعددة ومبتكرة للحفاظ على سطوتها وقوتها، وتستخدم من أجل تحقيق هذا الامر كثيراً من المؤسسات السياسية والاجتماعية، وتعد المدرسة أهم المؤسسات الايديولوجية التي تستثمرها القوى المهيمنة.

وحين يقوم المجتمع على القهر والتسلط يسود نظام تربوي يهيمن عليه القوى الاجتماعية التي تحتل مواقع السيطرة الاقتصادية والسياسية، وتمتاز هذه التربية بأنها تبقى وتستمر بوساطة تحويل الواقع المعاش الى أسطوره، وتخفى حقائق معينه، وتلفى الابتكار والابداع وتخضع وتذل الآخرين، وبذلك تحول دون اضطلاع الناس بمهمتهم الوجودية واثنا رخيية في أن يصبحوا بشرا بمعنى الكلمة^(٤). ومن أجل ذلك كله فان التربية ليست محايدة سياسياً، ولا الثقافة التي تعمل المدرسة على نقلها واعادة انتاجها، لان التربية تتم وتجري في مؤسسات تقام وتدار بواسطة هؤلاء الذين يحتلون مواقع القوة والسلطة لخدمة هؤلاء المهيمنين لتوارث هذه المواقع، لتدريب كل طفل على قبول موقعه الاجتماعي والطبقي المحدد سلفاً، ذكرا كان أم أنثى، غنياً أم فقيراً، عاطلاً أم عاملاً، باختصار شديد، فان للدرس تعمل بمثابة قنوات شرعية لسوق العمل وباجازها هذه المهمة يكون كل طفل قد تم اعناده لقبول تبعات نجاحه أو فشله ومكانته الاقتصادية المزمعه، يتعلم الطفل أن من حق أبناء "الاطباء أن يكونوا أطباء"، ومن حق أبناء رجال الادارة والاعمال أن يتبعوا مثل هذه المكائات، ويتعلموا أن من الطبيعي أن يصبح أبناء العمال وبناتهم عمالاً، وأن يعاني أبناء العاطلين وبناتهم من البطالة مثل آبائهم^(٥).

وعلى ذلك، فانه فى تحليل سياسة السلطة، يجب الا نغفل أبداً أن السلطة تنمى سياستها فى نطاق مجتمع يسوده وجود صراع حاد، ونتيجة ذلك، لايمكن أكرائها على تراجعات، أو على تلايير بالنسبة الى أهدافها الاساسية، وأن عليها بالضرورة أن تدخل فى حساباتها التطلعات والمطالب الشعبية، فيكون منها أن تحاول استخدام بعض الاهداف التقدمية بطرق ملتوية وغوغائية، وذلك بالناوره حول خلافات محتملة بينها وبين القوى الوطنيه والشعبية التقدمية التى تتصدى للسلطة السياسية وتوجهاتها الايديولوجية.

ولذلك فان شعار: كما يكون المجتمع تكون للمدرسة، ليس شعاراً سياسياً فحسب بل أنه التعبير الصحيح عن أن التربية تعد ميداناً رئيسياً للصراع الاجتماعى والسياسى للقوى الوطنية والشعبية من أجل تحرير الوطن والمواطن من كافة صنوف القهر والتسلط الواقعة عليهما.

ثانياً: إفلاس الفكر التربوى فى مصر:

أ - النشأ والمنبت: إطلاله تاريخية:

لقد كان ظهور المدرسة بمعناها الحديث - المدرسة العلمانية المجانية - وتعميمها للجميع، وجعل مدة الدراسة فيها الزامية ومجانية فى أوروبا فى القرن التاسع عشر، ليس نتيجة تطور الافكار والنظريات التربوية فقط، بل أنه كذلك كان نتيجة للمحاجات الماثلة على مستوى التنمية الاجتماعية، وتطور القوى المنتجة، وخاصة نمو الميكنة، واستلزمت كل هذه التطورات - ضمن ما استلزمت - تعميم التعليم الابتدائى، ذلك لانه كان على العامل والحرفى

أن يعرف ويجيد القراءة والكتابة والحساب^(٦) ونتيجة أيضا للضراعات الضاربة للحركات العمالية وللتطلعات الوطنية ، فى أعقاب كل من الثورة الصناعية والثورة الفرنسية، ولقد قدمت البرجوازية الأوروبية هذا التنازل، ليس من أجل سواد عيون العمال والفقراء، بل لحاجتها الاقتصادية الى تدريبهم وتنمية قدراتهم، حتى يستطيعوا أن يكونوا أكثر كفاءة فى أداء الاعمال المناطة بهم.

ومع نمو وتراكم الرأسمال الأوروبي وزيادة المنتج من السلع والبضائع، والحاجة الى أسواق لتسويق تلك السلع، والحصول على المواد الأولية والخام بأقل تكلفة ممكنة، شهد القرن التاسع عشر حركة مد قوية للاستعمار العالمى، وأخذ يطرُق ابواب الشرق، ... وفى الشرق كان نجم محمد على يصعد بعد اعتلائه حكم مصر فى أعقاب الحملة الفرنسية عام ١٩٧٨م والتي كانت أول مواجهه حضارية بين الشرق والغرب، والتي استطاع فيها الغرب أن يضح اللىنات الأولى للسيطره والهيمنه على مصر وغيرها من الدول العربية^(٧).

ولقد تنبه محمد على الى أهمية وجود جيش يستند اليه فى تحقيق أحلامه فى بناء دولة عصرية قوية ... ولانشاء هذا الجيش القوى أجه محمد على بنظره الى الدول الأوروبية الصناعية فى ذلك الوقت محاولاً استقدام علمائها الى مصر وموفداً اليها المبعوثين المصريين ليحذقوا علومها وفنونها، فكانت إيطاليا وفرنسا و إنجلترا، هى البلدان الاساسية التى أخذ عنها محمد على العلوم والفنون ونظم التعليم .. ولقد كان دور فرنسا بالذات فى تكوين النظام التعليمى المصرى دوراً بارزاً ومؤثراً. فمعظم المدارس التى تم انشاؤها

أنذاك كانت نسخاً مكرره لما كانت تعرفه فرنسا من مؤسسات تعليمية (المدرسة، والمحتوى العلمى، وطريقة التدريس، واعداد المعلم، والمعارف والمهارات المبتغاه ... الخ).

واستطاع محمد على فعلاً أنشاء أول نظام تعليمى علمائى تعرفه مصر، وذلك باستقدامة النظام التعليمى الفرنسى واعماله - اعطائه الحرية - للتعليم الدينى - الازهرى - ولاحتياج الدولة الى الافراد المؤهلين والمدرسين فنياً وعسكرياً وسياسياً، كان التعليم يقدم بالمجان بالاضافة الى الملابس والمأكل والمصروفات الاخرى التى كانت تقدم لهؤلاء الطلاب المنتهين بنظام التعليم - وكان هذا اول شكل من أشكال المجانية التى لم تشهد له البلاد مثيلاً - وبذلك أصبح نظام التعليم ليس تعبيراً عن حركة التطور الاجتماعى والاقتصادى للمجتمع، بقدر ما كان أداة فى يد السلطة السياسية حين ذاك لتحقيق احلامها وبناء الدولة المنشودة^(٨).

وتشكلت^(٩) فى عهد محمد على البرجوازية المصرية التى نشأت منذ مولدها فى احضان السلطة السياسية، وظلت أداه لها، خاضعة لها، ولم تنشأ كما حدث فى أوروبا نقيضاً للسلطة الاقطاعية أو محاوراً لها على الأقل. ولقد اتسمت هذه البرجوازية المصرية بالبيروقراطية العسكرية ذات الافاق الريفية، وتشبعت بالثقافة الأوروبية، لكنها ظلت تحلم بالاقطاعيات والابعديات التى يوزعها الوالى على الانتصار والحفظ.

ولقد استجابت البرجوازية البيروقراطية العسكرية للقهر الواقع عليها من قبل الحاكم بسلوك انتهازى، يدفعها الى استغلال الفرص بأية وسيلة كلما

سمحت الظروف أو كلما خففت الدولة من قبضتها. وإن عاده الاستلاب تغلبت على القدرات الخاصة التي تتمتع بها البرجوازية عاده. قدرات الخلق والابداع والبناء. وطرح مفكرها الكبير رفاة رافع الطهطاوى أفكارا عن الليبرالية، وحكم الشورى والحرية، متأثرا فى ذلك بثقافته الاوربية، إلا أن كتاباته تميزت بالحذر الشديد، وتخير للأفكار مسميات تتفق ومزاج الوالى واجتهاداته^(٩) وبذلك ظلت هذه البرجوازية مشروعا مجمدا حتى عهد اسماعيل.

وفى عام ١٨٧٤، ظهرت الحاجة الى فرض بعض القيود التى تحد من زيادة الطلب الاجتماعى على التعليم، وتزيد فى نفس الوقت من فرص الفئات الاجتماعية الميسورة لكى تفوز بنصيب الأسد من الأماكن فى مدارس التعليم الحديث. وتلك بالتحديد الدلالة الحقيقية للإجراء الذى تم اتخاذه عام ١٨٧٤ والذى يعرف بقانون رياض باشا^(١٠) أى أن يدفع أبناء الاغنياء مصروفات وتكلفة التعليم الذى يقود الى المناصب العليا، وإن يكفى بأبناء الفقراء بقسط بسيط من التعليم الاولى والذى يساعد على أداء الاعمال اليدوية المناطة بهم.

وفى عهد اسماعيل تفاعلت البرجوازية المصرية سريعا مع الافكار الاوربية، وشهد مجلس شورى النواب جلسة تذكروا الاوربيين بماحدث فى بداية الثورة الفرنسية عندما وقف ميرابو وقال اتنا لن نخرج الا على اسنه الرماح. ولقد رد النائب المصرى محمد بك المولىحى كلمات ميرابو وقال اتنا هنا : باراده الشعب ولن نخرج الا باراده الشعب وتتبع الاحداث سريعا. فقامت الثورة العرباية وكانت انعكاسا لاحلام البرجوازية المصرية فى تسل

السلطة. وعندما فشلت الثورة عادت البرجوازية مرة أخرى الى الشرقة والتجمد. وبعد قرابه عشر سنوات من الاحتلال البريطانى فى مصر تفاعلت الافكار البرجوازية مرة أخرى بقيادة مصطفى كامل وظلت متفاعلة حتى تولى قيادتها سعد زغلول.

وفى هذه المرحلة تبلورت الافكار والاتجاهات بمسمياتها الحقيقية، فكان احمد لطفى السيد يدعو لنظام ديمقراطى ليبرالى. وكان طه حسين يدعو الى العقلانية والرشد والتدقيق فى العقائد والافكار قبل التسليم بها. وأكد فيما أكد أن مصر تنتمى الى حضارة وثقافة البحر المتوسط. ودعا آخرون الى مبدأ فصل السلطات وعلمانية الدولة والدين لله والوطن للجميع. وكان المشروع الوطنى للبرجوازية المصرية واضحا بعد الاستقلال النسبى عام ١٩٢٢، ولكنها فشلت فى تحقيقه، وكان الفشل نتيجة طبيعية للهيمنة الرأسمالية العالمية على مقدرات الامم، ونتيجة أيضا أن هذه الرأسمالية المصرية نشأت فى احضان الاستعمار الغربى ومحملة بأفكاره ومبادئه. كانت البرجوازية المصرية مقتنعة بالغرب الاوروبى ورسائله الحضارية، لكنها اضطرت الى محاربته بضغط من الشارع الوطنى والحركة الجماهيرية والشعبية.

كانت تؤمن بأفكاره حول الليبرالية والديمقراطية، لكنها أنقلبت على هذه الافكار عند التطبيق، كانت تدافع عن العلمانية وتمارس الدروشه، كانت تؤمن بحضارة البحر المتوسط، لكنها هرولت الى الجامعة العربية بمجرد الايحاء بها، كانت تؤمن بالمشروع الخاص والحقوق الاجتماعية والقانونية المتساوية، لكنها أنكرت هذه القيم تحت ضغط الفئات والطبقات الاقطاعية.

كل هذه التناقضات أسرعت بسقوط البرجوازية المصرية، سقطت شرعياً عندما تخلت عنها البرجوازية الصغيره وشكلت احزابها الدينية واليسارية والراييكاليه، وتعارضت المصالح الاجتماعية لكل منهما. سقطت فى يوليو ١٩٥٢، بعدما تولى قطاع عسكرى عبر عن طموحات البرجوازية الصغيره وأمالها فى الحرية والكرامة والعدل الاجتماعى، ولقد ساعد هذا القطاع العسكرى، فشل البرجوازية المصرية فى تحقيق آمال وأهداف الامه فى الاستقلال والعدل الاجتماعى.. ولكن سرعان ماخرجت من احشاء هذا القطاع العسكرى بيروقراطية عسكرية جديده تقلدت مقاليد الامور وتربعت على عرش البلاد وورثت ميراث البرجوازية المصرية التقليديه، ومماشبه اللياله بالبارحه.. فلقد عادت البرجوازية البيروقراطيه العسكرية التى شكلت فى عهد محمد على فى مطلع القرن التاسع عشر، لتطرح نفس الافكار حول تحديث التعليم وبناء الدولة القويه .. ومواجهه الاستعمار العالمى.. ولكن سرعان ما أنهار كل ذلك فى أول اختبار لها فى يونيو ١٩٦٧.

ب- الخلفيه التربويه لتلك الفترة:

كان هذا هو تطور البرجوازيه المصريه باقتضاب شديد، والتى عجزت منذ أكثر من قرن ونصف من الزمان، أن تقدم فكراً تربوياً، قادر على تحقيق أمنيتها. فمنذ تبلورها قامت باستقدام النظام التعليمى من الغرب - ولاسيما فرنسا - ولذلك فلقد ولد هذا الفكر - ان جاز لنا تسميته بالفكر - مشوهاً ميتوراً عن جذوره الاجتماعيه والتاريخيه. الى جانب ذلك ..
والانجليز للقيم الاستعماريه التى ظلت حاكمه النظام التعليمى

ولقد انعكس هذا التشوه على دور التعليم فى الوعي الاجتماعى، لان
الوعي بالتعليم كان محكوما ومحددا من قبل المستعمر والمسيطر. ولقد اسهم
المستعمر فى ازدواجيه النظام التعليمى: تعليم دينى وأولى للفقراء، متهى
بمرحلة محددة تقود الى تقلد وظائف معينه هى وظائف الكتبه والنساخ،
وتعليم علمانى وابتدائى يقود الى المراحل العليا من التعليم ويساعد على تقلد
الوظائف العليا فى المجتمع، وهذا النوع للاغنياء الى جانب مدارس للذكور
وأخرى للإناث، مدارس خاصة وأخرى عامة، وكان كل هم المستعمر من
التعليم هو تخريج مواطنين فاقدين للوعي الاجتماعى ومشبعين بأهمية
الاستعمار الحضارية وقادرين للقيام بالاعمال والوظائف الدنيا فى الدولة. لذلك
عارض الاستعمار وجود تعليم فنى تقنى وعالى يؤثر فى توجهات الانتاج
والاستقلال الاقتصادى وتطور القوى للنتجة، كل ذلك الى جانب تميز المدن
بالفرص التعليمية دون الريف.^(١١) لذلك كانت الفرصه التعليمية متاحه امام
ابناء البرجوازية المصرية دون غيرهم من ابناء الشعب المصرى.

ومن هنا فقد شهدت خلفيه النظام التعليمى الحديث، تشويه الارتباط
الجدلى بين حركه الواقع الاجتماعى، وحركه الفكر، بين التعليم والوعي
نتيجة لسياده التبعية الاقتصادية والثقافية من قبل الرأسمالية الاوربية الى
استجابات لها وتعاونت معها قوى داخلية - البرجوازية المصرية - والتي كان
من مصلحتها الحفاظ على مجمل الاوضاع.

وفى الواقع فان ذلك الامر كان يشكل جوهر عمليه التبعية التربويه والتي
ساهمت بشكل فعال ومؤثر فى تنمية التخلف وهذه التبعية هى احدى
الادوات الرئيسية الاكثر دهاء والاكثر خطورة وأهمية فى تحقيق اندماج

المجتمعات المتخلفة فى النظام الرأسمالى العالمى فى مطلع هذا القرن. لان ما يبدو من اتعلم فاعلية النظام التربوى فى علاقته بالبناء الطبقي والاقتصادى ليس فى حقيقة أمره اتعلما للفاعلية على الاطلاق، ولكنه مظهر ونتيجته مباشرة لموقف التبعية هنا. وكثير من المعايير المستخدمة للإشارة الى تخلف الانظمة التعليمية بالعالم الثالث، فارتفاع نسب الامية أو انخفاض نسب المنتظمين بالتعليم أو انخفاض متوسط مستوى تعليم القوى العاملة، كلها فى حقيقتها معايير مضللة فانظمة التعليم فى الدول التابعة تعتبر صورة من الانظمة التعليمية لدول المركز وتخدم صورا من البناءات الاقتصادية لدول المركز أيضا. وحيث أن هذه الدول تعاني من التبعية، فان البناءات الاقتصادية الحديثة بها تخدم فقط قلة بسيطة من المواطنين، والمدارس الموجهة لهذه البناءات الاقتصادية لا يمكنها أيضا سوى خدمه مجموعه صغيره من المواطنين^(١٧) وهكذا تأخذ المدارس على عاتقها مهمه اصطفاء و انتقاء الطلاب، بدلا من دورها الطبيعى بوصفها وسائل لتحقيق امكاناتهم وذواتهم وطموحاتهم ووجودهم الاجتماعى..

وينشأ النظام التعليمى فى مصر على غرار النظام التعليمى الاوروبى - والفرنسى تحديدا - أصبح صوره مشوهه منه، وأرتبطت نشأته هذه بتحقيق مصالح الرأسمالية المصرية المرتبطة عضويا بالرأسمالية العالمية، وبذلك فان فاعلية هذا النظام كانت فى تلك الاليات التى تحقق مصالح الخارج عن طريق قوى الداخل.. ولكن الامر تبلور أكثر فأكثر فى عقد الثلاثينيات والاربعينات من هذا القرن، بعودة فريق من المصريين الذين بعثوا للدراسة فى أوروبا، وأخذوا يدافعون عن فكرة ونظرياته على اعتبار انها تحقق المصلحة الوطنية والموضوعية

والحياد العلمى لهذا الفكر. وفى ذلك يتجلى أماننا حقيقتان. الاولى أما أن هؤلاء العائلين كانوا يعلمون بالاهداف السياسية والايديولوجية لنقل الفكر الغربى والدفاع عنه، الثانى واما أنهم كانوا يجهلون ذلك عن قله وعى.. وفى كلتا الحالتين فان الامر محزن.

ج- معهد التربية العالى للمعلمين:

اتنا يمكننا اعتبار عام ١٩٢٩ ، بداية ظهور البحث العلمى المنظم فى مجال التربية، أو التنظير التربوى فى مصر على يد ابنائها. فى هذا العام انشئ مايعرف بمعهد التربية العالى للمعلمين والذى شهد مولده بداية النشاط المكثف والمنظم للبحوث التربويه والنفسية الامبيريقية فى مصر، بل فى العالم العربى. ومنذ البداية، بل وقبل البدايه جاء مولد هذا المعهد من احشاء العلم الغربى وأمعائه، وفى عصر السيطره والهيمنه العسكرية للرأسماليه العالميه على بلدان العالم المتخلف ومنها مصر طبعاً. لذلك جاء هذا المعهد وماانجزه من أنشطه علمية وبخثيه فى مجال التربية كأجزاء لاتتجزأ من نسيج العلم التربوى الغربى، لاتتجزأ عنه لانها مندمجه فيه ومتفاعله معه ومتكامله.^(١٣)

ففى فتره ما بين الحربين، فتره الكساد العالمى، وأزمة النظام الرأسمالى العالمى فى مطلع الثلاثينيات، كانت مصر تمر بمرحلة تحول فى تاريخها الاقتصادى والاجتماعى والسياسى حيث حصلت على استقلال مشروط فى تصريح ٢٨ فبراير ١٩٢٢، وبدأت القوى الوطنيه الأراڊيكاليه - يميناً ويساراً - تظهر على مسرح السياسة وتؤثر فى الحياه السياسيه والأفكار والمعتقدات، ولقد ساعدت عوامل ثلاثه على هذا التحول خلال تلك الفتره هى: ^(١٤)

(أ) الأزمة الكبرى التي اجتاحت قطاع التصدير الزراعى التقليدى، بسبب مرحلة الكساد الكبير، التي اجتاحت السوق الرأسمالى العالمى من عام ١٩٣٢/٢٩، وأدت الى وضع النظام التقليدى لتقسيم العمل موضع تشكك وتساؤل، كما عززت الاعتقاد فى أن المستقبل الاقتصادى لمصر يتطلب الأنشطة الانتاجية.

(ب) ظهور المشروع الاقتصادى الوطنى، حيث بدأ خلال تلك الفترة نصيب رأس المال المحلى من جملة رأس المال الصناعى يتزايد بالاضافة الى تأسيس عدد من المشروعات الاقتصادية الهامة التى تم تحويلها وتشغيلها بالكامل بوساطة المصريين (مجموعه مؤسسات بنك مصر).

(ج) تغيير السياسات الحكوميه تجاه الصناعة المحلية وادخال التعديلات على القوانين والتعريفات الجمركية، بحيث تساعد على حماية الصناعة الوطنيه الوليده.

فى ضوء هذا التغير الهام والاساسى فى تقسيم العمل، بالاضافة الى بعض العوامل السياسيه والثقافيه الاخرى، ومنها على سبيل المثال: الحاجة الى تمصير بعض الوظائف الاداريه والفنيه، وكذلك انضمام الجامعه الاهليه الى وزاره المعارف، وتحولها بعد ذلك الى جامعه حكوميه فى عام ١٩٢٥، كان لابد من اهتمام الحكومه المصريه بالتعليم للوفاء باحتياجات قطاعات العمل التقليديه والحديثه، كما أن دستور ١٩٢٣ قد نص على مجانيه التعليم فى المرحله الاولى، وتم وضع خطه الدراسة بالمدرس الازلاميه فى عام ١٩٢٥، وأدى ذلك بالضرورة الى زياده الطلب الاجتماعى على التعليم.

اذن فلقد خلقت الظروف السياسية والاقتصادية والثقافية الجديد طلبا اجتماعيا ملحا على قطاعات التعليم المختلفة بدءا من عشرينات هذا القرن، وتهافت الطلاب بوجه الخصوص على المدارس الثانوية العلمية تهافتا لم يكن فى امكان وزارة المعارف اتخاذ الوسائل الكفيلة لمواجهته. ولم يكن من الغريب أن يتدفق أبناء الطبقات المحرومة على التعليم وان تتعلق نفوسهم كل ذلك التعلق بالحصول على شهادة تمكنهم من التوظيف خصوصا فى ظل تردى العمل الزراعى، ولم يكن من الغريب ايضا: ان تصبح هذه المشكلة من اعسر واعقد المشكلات التى يتعين على المصلح الاجتماعى أو الاقتصادى أو التربوى مواجهتها.^(١٥)

وإذا كان الحل السياسى والايديولوجى لهذه المشكلات يتمثل فى وضع قيود على الطلب الاجتماعى المتزايد على التعليم، فإن الحل العلمى والتكنوقراطى يقتضى بناء أدوات لفرز وتصنيف الطلاب وانتقاء أفضلهم لمتابعة المراحل التعليمية التى تقضى الى مكائات اجتماعية مرموقة، وأهم من ذلك صيغ هذه الادوات بالصيغة العلمية الموضوعية، التى لا يأتيتها الباطل من خلفها أو من بين يديها. وهكذا نشأ معهد التربية العالى للمعلمين فى عام ١٩٢٩ لينهض بهمه مواجهه تلك للمشكلات.

تلك كانت المصلحة الاجتماعيه والطبقية العملية التى دارت حولها حركة القياس العقلى فى مصر منذ نشأ معهد التربية العالى للمعلمين، وضاعف من حرج الموقف أن صاحب اهتمام المعهد بسلوكيه الذكاء والقدرات، منذ نشأته لجوء فلاسفته ومفكرية ومنظريه الى الفلسفة البرجماتية

فى التربية. وهذا تفسير معقول لحاله التخلف الشديد الذى تعاني منه النظرية التربويه والفكر التربوى فى مصر.^(١٦)

ونستطيع ان نؤكد هنا، أن الاتجاه الى نقل الفكر الغربى كان متسقا مع التيار العلم الذى سيطر منذ العشرينات، فقد كان متفقا وتيار العلمانية المتزايد خاصة بين الحريين العالميتين، ومع ازدياد ارتباط الاقتصاد المصرى بالاقتصاد الرأسمالى العالمى، وتطلع طبقة الرأسمالية الى احتلال مكانه الارستقراطية الاقطاعيه القديمه، ودخول مصر من الناحية السياسية فى فترة ديمقراطية ليبرالية - وان تكن مشوهه - بسطا من اعلان تصريح ٢٨ فبراير ١٩٢٢، ثم حصولها على الاستقلال الشكلى المشروط بمعاهد عام ١٩٣٦، وازدياد عدد المفكرين البرجوازيين الذين تعلموا فى الغرب أو تأثروا بفكره الوافده، وراحوا ينسجون على منواله ... لذلك لا نجد من المستغرب أن يستدعى الخبراء الأجانب مثل مان و كلاباريد للنظر فى أحوال التعليم واصلاحه فى أوائل القرن العشرين، وأن يستدعى المختصون الانجليز والامريكيون لألقاء محاضرات فى معهد التربية مثل بوفيه و يون بود وان يشترك اسماعيل القبائى وغيره من المستر جاكسون فى تأليف بعض الكتب لطلاب التربية.^(١٧)

وترجع هذه الجهود جميعها الى اسماعيل القبائى الذى أثر تأثيرا بالغا فى ترسيخ مفهوم التربية الحديث بمفهومها الغربى، وذلك من خلال كتاباته الكثيره والمتنوعه الى جانب اختياره مفكرا تكنوقراطيا، مارس التجربة العملية فى المدارس العديدة التى أنشأها كالمدرسة النموذجيه وكذلك بتلاميذه الذين كانوا أول جيل يحصل على درجات الماجستير والدكتوراه فى تخصص

التربية، ولقد طبق القبانى جميع أفكاره عمليا حين تولى مناصب رسميه مختلفه فى وزاره المعارف.

د- تعليم العامه وتعليم الخاصه:

ولقد أدى كل ذلك الى تصارع الافكار التربويه فى تلك الفتره، لتعبر عن انحيازها الطبقي، حيث نجد اسماعيل القبانى يؤيد ويدافع وينظر لفكره الانتقاء - الاصطفاء للطلاب من خلال الاختبارات والمقاييس العقلية، حيث سيد فكره وجود اختبارات بعد مرحله التعليم الابتدائى - الاولى يوزع بمقتضاها الطلاب على انواع التعليم المختلفه، فأصحاب القدرات العاليه يوزعون على المدارس الثانويه الاكاديميه - العامه - ليواصلوا تعليمهم فى الجامعات، وهؤلاء غالبا ما ينحدرون من أصول طبقيه واجتماعيه غنيه، ويوزع أصحاب القدرات المنخفضه على أنواع التعليم الفنى (الصناعى - الزراعى - التجارى) وهذا النوع من التعليم منتهى بسهوه ومرحته ولا يتسم بمواصله الدراسه فيما بعد، وهؤلاء فى غالبيتهم ينحدرون من أصول طبقيه فقيره وكادحه. وظلت هذه الافكار تحكم حركه التربيه فى مصر للآن. ولقد تجاهل القبانى ومدرسته، أن الاختبارات والمقاييس تعبر عن ثقافه وبيئه اجتماعيه لمن وضعوها وصمموها، ولا تتسم بالموضوعيه والحياديه، لأنها تقيس حصيله التعليم والتعلم بأوصاف اجتماعيه معينه.

وفى المقابل، كان الاتجاه المعارض ضعيفا سياسيا، فلم يقو أمام خيارات النظام السياسى، ولقد عبر عنه ببجلاء طه حسين الذى رفع شعار (التعليم كالماء والهواء) حق لكل مواطن دون اعتبار للون أو جنس أو طبقه، ولعل ذلك

الأثر عند طه حسين يرجع الى تأثره بالثقافة الأوروبية، وشعارات ومبادئ الثورة الفرنسية. فتأدى بفتح ابواب المدارس أمام الجميع، وان تناح الحرية للطلاب للتنقل من نوع الى آخر، لانه لا ضرر البتة للامة من تعليم ابنائها، ان كانت هي حقا تسعى بصدق الى تعليمهم.

ولم تكن المعركة بين القبانى وطه حسين معركة تربويه، فنيه، بقدر ما كانت معركة سياسية واجتماعيه، تعبر عن الموقف الاجتماعى لكل منهما، وذلك على الرغم من محاوله المفكرين التربوين البرجوازيين صبغها بالصبغة الفنية والتربويه، على اعتبار انها خلاف حول سياسة الكم والكيف فى التعليم المصرى.

وان اردنا أن نعرف الفرق بين مدرسة طه حسين فى التعليم ومدرسه اسماعيل القبانى فى التربيه فى كلمتين، فهنا الفرق باختصار هو ان طه حسين كان يريد أن يجعل من المدارس العليا جامعات، ومن التعليم الثانوى طريقا الى الجامعات. أما اسماعيل القبانى فكان يريد أن يجعل من الجامعات مدارس عليا، ومن التعليم الثانوى طريقا الى التعليم الفنى المتوسط المكثفى بذاته، الذى لا يتجاوزُه الا الممتازون بالعلم والمال ... أو قل ان طه حسين كان يريد لانباء الشعب أولا وقبل كل شيء أن يكونوا مواطنين مثقفين يفكرون لانفسهم ويريدون لانفسهم، ولا يسمون كالانعام ... أما اسماعيل القبانى، فقد كان يريد لانباء الشعب أولا وقبل كل شيء ان يكونوا أسطوات ... مهرة يخدمون الانتاج وليس لهم أن يتفلسفوا أو يفكروا فى نظم الحكم أو فى حقوق المواطنه وواجباتها ... ما دامت لهم قيادة قوية مستتيرة، تفكر نيابه عنهم

فى أمور السياسة وشئون الحكم^(١٨) ولاشك أن ذلك هو الهدف الايديولوجى الذى كان يكمن خلف فكر وسياسة القبانى فى الترية.

ثالثا: التعليم والامتحاقية المزعومة: Meritocracy

وهكذا يتضح لنا أن الاهتمام ببيكولوجيه الذكاء والقدرات العقلية والمقاييس لها فى السياق العام للبحث التربوى التجريبي مصالح اجتماعيه محدده، وتتلخص هذه المصالح فى استخدام التعليم فى انتاج واعاده انتاج التقسيم الاجتماعى للعمل، والحفاظة على الاوضاع الطبقيه والعمل على ديمومتها، الى جانب تصنيف الطلاب تصنيفا هرميا يتلاءم والبناء الطبقي فى المجتمع. ومن هنا فقد ترجمت حركة القياس العقلى فى مصر - فى ظروف تاريخيه واجتماعيه معينه - الافكار الايديولوجيه الطبقيه الى مبادئ عقلانيه لتوزيع التعليم على الطبقات الاجتماعيه بشكل غير متكافىء.

ومؤدى هذه المبادئ العقلانية أن التعليم العام لا يقدر عليه سوى الطلاب من أصحاب الاستعدادات والقدرات العقلية العالية، ومادام التعليم العام أكاديمياً سيكون من شأنه أن يوجه الطلاب الى الدراسات العليا، والى طلب الاشتغال بالمهن التى تؤهل لها هذه الدراسات، وهى التى تعتبر فى نظرهم فنونا راقية، ولكنه ليس من مصلحه الاقتصاد القومى أن ينصرف معظم المتعلمين فى الامه الى الاشتغال بهذه المهن، هى على كل حال قد اصبحت لاتسع لاستيعاب المتخرجين سنويا من كليات الجامعة والمدارس العليا. وسيزيد عجزها عن استيعابهم مع الزيادة المسخره فى الاقبال على التعليم الثانوى. ولذا فعلينا أن نتجه فى تأهيل بعض الطلاب ولعلمهم أقلية

للدراستات العاليه، وبعد البعض الآخر اعداداً عملياً يؤهلهم للكفاح فى ميدان الاعمال الاقتصاديه الصغرى ويتم تصنيف الطلاب وتوزيعهم على أنواع التعليم المختلفه وفقاً لقدراتهم وذكائهم وعلى ذلك فالاعتماد على الامتحانات وحدها لايكفى انما لابد أن تترج فى الاعتماد على مقاييس الذكاء.^(١٩)

وتبشر هذه النظرة الليبراليه بأن الانتقال يجرى من مجتمع يرث فيه الابناء عن الآباء امتيازات الثنى والوجاهه الاجتماعيه، التى كانت سائده فى المجتمع القطاعى الاوروبى، الى مجتمع يدخل فيه الاولاد النظام التعليمى ويترقون فى دروبه، ويكافئون على عملهم فيه بناء على كفاءتهم التى تقاس بوسائل شتى منها اختبارات الذكاء، واختبارات التحصيل المدرسى، وعلاقات الامتحانات الاخرى. وأى مؤشر موضوعى آخر يدل على انجازهم الدراسى، وهكنا حلت هذه الوسائل الواضحه المعالم والبيديه الزوم محل المعايير السابقه التى تتمثل فى الطبقة الاجتماعيه والخلفيه الاقتصاديه والاتصالات الشخصيه.^(٢٠) التى كانت سائده فى فتره تازيخيه سابقه. وعرفت هذه الحركة التربويه عموماً باسم الاستحقاقية Meritocracy وهى معايير لاتخفى تحيزها الاجتماعى والطبقى نظراً لارتباطها بثقافه معينه غالباً ماتكون ثقافه النخبه الى جانب أنها تمد اليوم أحد أدوات الفرز الاجتماعى للطلاب عند دخول مراحل التعليم. فالذى تغير فقط المعيار، ولم يتغير التحيز الايديولوجى والفكرى فى المرحله القطاعيه والمرحله الليبراليه.

ولسنا بحاجة لا نعد الامثله التى توضح استناد مفهوم الذكاء السائد فى مجال التربية فى مصر الى الفكره التقليديه التى ترى فى الذكاء: قدره عقليه

يأتى الانسان الى الحياه مزوداً بها بحكم مولده. وهى كما نرى الفكره القديمه التى روج لها المفكرون المنصريون أبان القرن التاسع عشر، ونخص منهم Galton & Gobino دون أى سند علمى، بل قد يغيب عن البعض منا حقيقه إنتماء فكره الذكاء الوراثى هذه الى الفلسفات المنصريه والتى من أبرزها الفلسفه النازيه و الفاشيه ... الخ.

وهناك محاولات من قبل مصممي الاختبارات الخاصه بالذكاء، لوضع اختبارات محايله أو ديمقراطيه، ولكن الى يومنا هذا لانعرف اختباراً واحداً توفرت له تلك الحيله أو هذه الديمقراطية، وذلك للسبب البسيط أن مصممي الاختبارات لايمكنهم الخروج من أطارهم الثقافى الذى نشأوا فيه، وكذلك لان الاختبار لابد أن يفرق ويفاضل بين المتخرجين.

ان الاصرار والتمسك بالمنحنى الناقوسى، هو هدف الايديولوجيا البرجوازيه فى تدعيم الواقع الاجتماعى الذى يخدم مصالحها، فهم ييشرون أن الواقع تتوزع فيه الخصائص الانسانيه والاجتماعيه وفق المنحنى الاعلى، أى وفق قانون الصلغه، وعلى هذا يكون المجتمع مكوناً من كثره تعيش فى رغد العيش، وقلة تعاني، وقلة تعيش فى بدخ، وهو مايناقض الواقع الاجتماعى الفعلى. ففى الواقع الفعلى لا نجد أنرا لهذا التوزيع الاعلى القائم على فكره ميتا فيزيقيه روج لها Quetior مؤدعاً: ان الاعتدال والوسطيه هو الخير والجمال فى مظاهر الحياه، والتطرف فى هذا الجانب أو ذاك يعد انحرافاً. (٢١)

ومن هنا يحق لنا القول أن لاشيء يخدم النظام الطبقي القائم فى مصر أكثر من الاختبارات التى لا يرقى إليها الشك أو العيب - من وجهه نظرهم - والتى تدعى قياس قدره الشخص عند نقطه معينه من الزمن، على القيام بوظائف مهنيه معينه. ولكن ينسى هؤلاء، دائما أن هذه القدره مهما اختبرناها مبكرا فى حياة الفرد، ان هى الاحصيله التعليم والتعلم بأوصاف اجتماعيه معينه، كما يفكرون أن المقاييس الاكثر قدره على التنبؤ هى بالضبط المقاييس الاقل حياديه من الناحية الاجتماعيه.^(٢٢) والواقع ان الامتحانات ليست فقط عباره عن لوضع صيفه تتجلى فيها الخيارات الايدولوجيه للنظام السياسى عن طريق فرض تعريف محدد للمعرفه بل أن الامتحان هو احدى الوسائل الأكثر فعاليه من أجل تشريب الثقافه المسيطره وتشريب قيمه تلك الثقافه بانحياز الاجتماعى والطبقى لمن صاغوه وصمموه ووضعوا أهدافه.

رابعا: دور التعليم الاجتماعى والسياسى:

بسقوط البرجوازيه للمصريه الكبيره فى يوليو عام ١٩٥٢، وصعود البرجوازيه الصغيره، والتى عبرت عنها حركه يوليو، مرت مصر بفترة تاريخيه مختلفه تماما عن الفتره السابقه، حيث ركز المشروع الوطنى الذى طرحه جمال عبد الناصر، على دوله الحزب الواحد والسلطه المركزيه العلمانيه القويه، والطموح القومى، والعداله الاجتماعيه، والانحياز للعالم الثالث، ومعاداه الغرب، واقامه علاقات وتوازنات جديده على الساحة الاقليميه والدوليه من خلال حركه عدم الانحياز والوحده الافريقيه.

وفي إطار مشروع عبد الناصر، تمسحت البرجوازية الكبيره مكبره، وارتقت البرجوازية - الصغيره - التي تفاعلت والواقع الجديد وتخلقت طبقه برجوازية بيروقراطيه حلت محل البرجوازية القديمه بامتلاكها الثروه والسلطه فى البلاد - درجات السلم الاجتماعى من خلال سيطرتها على الثروه والسلطه. كبرت وتنشبت بالثراء والنفوذ والطموح من خلال جهاز الدوله، ثم انتحزت فى وقت لاحق الى البرجوازية القديمه، ونشأت الجسور بينهما من خلال علاقات المصاهره والمصالح الاجتماعيه، وشكل الاثنان قوه أجهزت على مشروع عبد الناصر وعجلت بنهايته بعد هزيمه ١٩٦٧، وتولى السادات السلطه. وأستجاب السادات للتحالف الجديد، فجمد الاتجاهات المسماة بالاشتراكيه، وأعلن سياسه الانفتاح الاقتصادى، وتباعد تدريجياً عن الانتماء العربى، واكد على هويه مصر الفرعونه والمتوسطيه، وتجاوز كل الثواب فى الصراع العربى الاسرائيلى، وطار الى القدس، ووقع اتفاقيه كامب ديفيد، ثم معاهده السلام، وقطع العلاقات مع الاتحاد السوفيتى وناصبه العداء، وانتحاز تماما الى الولايات المتحده الامريكيه، وتم دمج الاقتصادى المصرى فى منظومه النظام الرأسمالى العالمى تماما، وأصبحت مصالح الخارج هى مصالح الداخل والعكس يوتزايد الوجود الامريكى فى مصر سياسيا وعسكريا وثقافيا واعلاميا وتربويا...

ولكن ماذا خبث فى مجال الفكر التربوى، رغم سبقنا ومبادرتنا بالانخذ فى النظرية والتطبيق عن المشوره الغربيه منذ العشرينات للآن. وما طرح علينا من فكر وردى عن التحطيت والرخاء المرتبطين باقتباس الانموذج التربوى الغربى؟ لاشك أن الاجماع السائد بين رجال التربيه فى مصر حول التدهور الحاد

والمحيط الذى وصل اليه حال التريه فى مصر، حقيقه تملأ ليس فقط أدبيات التريه وانما نطالعها صباح مساء فى الصحف والمجلات وكافه منابر الرأى والفكر.^(٢٣) أى أن الرأى العام المصرى يتحدث عن تلك الازمة التربويه حديثا بصوت مرتفع فى هذه الايام..

والازمة التربويه الطاحه التى نعانى منها فى مصر تعتبر أزمة شامله تمس كافه جوانب العمليه التربويه بدءاً من عداله القبول فى المدارس ومعاهد التعليم ومروراً على مايجرى داخل الفصول وقاعات الدرس وانتهاءً بالأنستويات العلميه والثقافيه المتدينه للخريجين وكذلك فشل النظام الاقتصادى التابع فى توفيرفرصه عمل شريفه لكل خريج.

ولم تكن وعود الستينات والسبعينات التربويه ، طرحاً مصرياً أو وطنياً خالصاً، وانما هى آراء ونظريات تم وضعها بوساطه علماء الولايات المتحده الامريكىة ، ثم نقلت بوساطه رجال التريه المصريين . وكذلك كانت - ومازالت - التعديلات والاصلاحات التى نفذت خلال الثلاثين عاما الماضيه لتحقيق هذه الوعود، تعديلات واصلاحات أملتها وطرحتها النظرية التربويه الامريكىة.^(٢٤) وتلخصت فى الكم وليس الكيف، وأفضت محاكاه سياسات النمو الاقتصادى للغرب الى نمو كمى مصاحب فى التعليم، ترتب عليه زياده كميّه فى عدد المدارس ومعدلات الاستيعاب والقبول، دون احداث تغييرات جوهريه داخل النظام التعليمى سواء من حيث شكل المؤسسه التعليميه أو نوعيه العلاقات الاجتماعيه بداخلها، التى لم تخرج كثيراً عن علاقه السيطره الابويه.^(٢٥) ولقد كانت هذه الاصلاحات بدورها نتاجا للعلاقات الاجتماعيه بين الطبقات، وبين الحاكم والمحكوم، وكلها بلاشك تكرر نمطا محددا من

العلاقات الاجتماعية السائدة في المجتمع المصري والتي تميز السيطره والتوجيه
الفوقى.

هكذا تطور نظام التعليم المصرى - فى الخمسينيات والستينيات والسبعينيات
- وفقا لأنموذج غريبى مستورد، وسانده ودعمه، نظام بحثى يرتكز على
النقل والنسخ بوعى أو بدون وعى.. ولقد عزز ذلك عدده آليات منها على
سبيل المثال:

* سيل البعثات الذى تدفق الى المعسكر الغربى تدعيما وتكريسا للنظرية
التربويه الغربيه واعتقادا ان الخلاص سوف يكون على يديها.

* البحوث التربويه المشتركة، والتي اصبحت احد مظاهر التواجد
الامريكى الثقافى فى مصر.. والتي تغلغل الى كافة جوانب الحياه
التربويه بدءاً من وزاره التربيه والتعليم وانتهاء بالمدارس فى القرى
والنجرع.

* استقدام الخبراء الامريكين - لاحظ بدء النظام التربوى فى عهد
محمد على بحركه الاستقدام من الغرب - بوساطه وزاره التربيه
والتعليم لوضع الخطط والمشاريع للإصلاح التربوى فى مصر. ولقد
كان هذا أحد آليات تدعيم التبعية الثقافيه من الداخل فى مصر،
ومظهر من مظاهر افلاس الفكر التربوى التبعى.

كانت هذه المظاهر موجوده فى الستينيات بدرجة لم تشكل ظاهره،
ملفته للنظر، نظرا لكثرة الشعارات التى رفعت فى وجه الغرب الامريكى
تحديدا، الا انها استشرت بدرجة ملحوظه فى السبعينيات بعد اندماج النظام

الاقتصادى المصرى فى منظومة النظام الاقتصادى العالمى ، وتم احكام القبضة عليه تماما من كافه الجوانب . ولكن بدءا من الخمسينيات كانت الفلسفة البرجماتية هى محور العملية التربويه وموجهها الاساسى فى مصر . ولقد ترتب على ذلك تنوع الادوار الاجتماعية والسياسية التى لعبها التعليم المصرى - ومازال - بدءا من ارتباطه بالنظرية التربويه الغربية وللآن ، وسوف نلقى الضوء فيما يلى من صفحات حول هذا الدور الاجتماعى والسياسى .

يتمايز المجتمع المصرى - مثله فى هذا مثل أى مجتمع طبقى - الى طبقات وفتات اجتماعية متباينة ومتصارعة ، لكل منها مصالحها التى تدافع عنها ، ولكل منها ايدىولوجيتها التى تعد أداة لترويج فكرها ونشره بين طبقات الامه ، بغية احداث رأى عام قوى تجاه الافكار والمبادئ التى تدافع عنها ، وعلى الرغم من صعوبة تناول البناء الطبقي فى مصر الان ، بالدراسة التحليلية لاختلاف المدارس الفكرية داخل الاتجاه الواحد... الا أن الشئ الثابت واليقينى أن فى مصر طبقات ، رأسمالية عفته لانتجاوز 15 من جملة السكان تستحوذ على أكثر من 25 من الدخل القومى ، والطبقة الوسطى التى لايتجاوز عددها 20 من جملة عدد السكان تستحوذ على 50 من الدخل القومى ، والطبقات الفقيرة والشعبية التى تمثل أكثر من 75 من جملة السكان ، نصيبها من الدخل القومى لايتجاوز 25 . هذه حقائق واضحة وبديهية ومقره من الهيئات الدولية والبنكية فى مطبوعاتها ومنشوراتها العديدة أى ان المجتمع المصرى يمتاز بتركيبه اجتماعيه قاسيه وعازله وظالمه .

ولقد ترتب على تلك الاوضاع الطبقيه تركيبه تربويه منسجمه معها ومحققه لاهدافها وذلك لان البنيات الاجتماعيه العازلة والقاسية تجد صداها فى بنيات تربويه اكثر عزلة وقسوه.. ومن اشكال التعبير السافر لهذا الامر، ازدواجيه النظام التعليمى المصرى الى نظامين تعليميين يتوزيان دون أن يلتقيا، يختص احدهما باستقبال الغالبية العظمى من الاطفال الذين يتمتعون الى الطبقات الاجتماعيه الفقيره، على حين يقتصر النظام الاخر على تعليم ابناء الصفوه من ابناء الطبقات الغنيه.(٣٦)

وفى هذه الحاله يعكس الازدواج التعليمى التركيب الطبقي للمجتمع المصرى، والذى يظهر فيه اتقسام المواطنين بشكل سافر الى طبقات متمايزه متفاوتة الثروات والسلطات.. ومن هنا فليس غريبا أن نجد فى نظامنا التعليمى أنظمه تعليميه متوازيه وغير ملتقيه، التعليم الثانوى العام، الثانوى الفنى (الصناعى، التجارى، الزراعى) التعليم الدينى، التعليم الاجنبى، ومدارس اللغات... الخ.

ويواكب هنا الازدواج فشل النظام التعليمى فى استيعاب جميع الاطفال الذين هم فى سن التعليم للمرحله الابتدائيه، فلقد كان مقررا أن يصل الاستيعاب الى ١٠٠٪ عام ١٩٧٠، للان لم يتحقق ذلك. ففى عام ١٩٨١/٨٠ بلغت نسبة الاستيعاب فى المرحله الابتدائيه ٦٥٪ والاعداديه ٥٥٪ والثانويه ٤٠٪ والتعليم العالى ١٠٪ بما فى ذلك التعليم الازهرى. وفى عام ١٩٨٥ بلغت نسبة الاستيعاب ٦٨٪ ٨٥٪ من اطفال فئه العمر من ٦-١٢ سنه فى المرحله الابتدائيه، وبلغت فى المرحله الإعداديه ٥٣٪ ٥٨٪ من اطفال فئه العمر من ١٢-١٥ سنه. وفى المرحله الثانويه بلغت حوالى

٢٤٨ من اطفال فئة العمر ١٥-١٨ سنة. وبلغ عدد الأطفال الذين لا يستطيع نظام التعليم استيعابهم من فئة العمر ٦-١٨ سنة حوالي ٨ ثمانية مليون طفل من اجمالي عدد الاطفال حوالي ١٣ مليون طفل، اى ان هناك حوالي خمسة ملايين طفل لا يستوعبهم نظام التعليم بمراحله قبل الجامعية.

الى جانب ان النظام التعليمي غير راغب اصلا فى الاحتفاظ بجميع الاطفال فى مراحل التعليم المختلفة، وذلك نمشياً مع سياسته الانتقائية كركيزه قويه للنظام الرأسمالى العالمى للملنه او المستتره. كل ذلك يجعل النظام التعليمي يعتمد لساليب مختلفه للحيلوه دون مواصله أبناء الفقراء للتعليم (شروط القبول، الامتحانات، مكاتب التنسيق ... الخ) وذلك حمليه له من مخاطر تعليم أطفال الفقراء.

يدعم ذلك ظاهره التسرب من التعليم، وهى تقع على عاتق الفقراء وحدهم، ففي دراسه للعام الدراسى ١٩٧٢/٧١ - ١٩٧٧/٧٦، اكدت على مايلي: (٣٧)

* أن أعلى نسبة للتسرب كانت بين أبناء الفلاحين الفقراء والمعلمين، حيث بلغت ٢٤,٥٪ وأقل نسبة هى بين أبناء التجار حوالي ٢,٤٪ أما أبناء العمال فكانت ٢٢,٦٪، وأبناء الموظفين حوالي ٢,٧٪.

* كما أن أعلى نسبة تقع فى الاسر التى عددها ٥ أفراد بنسبه ٢٥,٢٪ ثم ٤ أفراد بنسبه ٢٢٪ يلي ذلك الاسر التى عددها ٧ أفراد فاكثر.

اما اقل نسبة فتقع فى الاسر التى عددها اقل من ثلاثة افراد حوالى ١٦٧٪.

* أن الوضع الطبقي له تأثير على تسرب الطلاب، حيث وجد أن المتسربين لا يوجد بينهم حالة واحدة لذوى الدخل المرتفعه، بينما وجد ١٣٧,٥ لذوى الدخل المتوسطه ووجد ١٥٦,٢ لذوى الدخل المنخفضه - الفقراء والكادحين - وحسب بيانات وزاره التربيه والتعليم، فان التسرب فى التعليم الابتدائى تعانى منه الاسر الفقيرة فى الريف والاحياء الشعبيه فى المدن بحوالى ١٤٠ من عدد السكان، ويندر وجوده فى الاحياء الراقية بالمدين أو بين ابناء الملكيات الكبيره فى الريف.

أن فتح باب التعليم لجميع الاطفال كشعار سياسى، يوازيه خلق صعوبات وحواجز كثيره بمن طريق المناهج وطرق التدريس والامتحانات، مما يضطر معظم الطلاب الى ترك المدرسه فى السنوات الاولى من دراستهم - الى جانب الظروف الاقتصاديه والاجتماعيه اما الباقون فيتساقطون تدريجيا كلما ارتقيا فى سلم التعليم. وهكذا يكون النظام التعليمى قد منع الطلاب أن يتعلموا دون أن يمنعمهم من دخول المدرسه. والمسئوليه هنا لاتقع على النظام التعليمى ظاهريا، ولكنها تقع على الاطفال الذين لم يستطيعوا ان يتابعوا دراستهم لانهم كسالى او غير موهوبين، ويستمر فى المدارس اولاد الذين ضمت المدارس من أجلهم، اى اولاد الطبقات الميسوره والحاكمه - صفوه المجتمع المصرى - هؤلاء هم الذين تعلمهم المدرسه لتسلم الحكم فيما بعد، والاستمرار بالمجتمع على ما هو عليه .

وهناك العديد من الدراسات التي تدعم هذا الرأي - ولقد أشرنا إليها في
بلدية الدراسة - الا اننا سوف نعرض لبعض نتائج دراسته قمنا بها في الريف
المصري، وكانت تهدف الى كشف العلاقة بين الوضع الطبقي ونوعية التعليم
والفرصة التعليمية. واتضح لنا جملته من الحقائق الهامة منها: (٢٨)

* ان الفرصة التعليمية لطلاب العينة ليست متكافئة ولا متساوية، بل
عبرت عن انحيازها لصالح من يملكون ضد من لا يملكون.
فبالنسبة للأسر الريفية المعدمة، بلغت نسبة ابنائها الملتحقين بالتعليم
الابتدائي حوالى ٢٨,٥٪، والتعليم الاعدادى حوالى ١٦,٣٪ وفى
التعليم الثانوى العام بلغت حدا متدنيا حوالى ١٦,٦٪ مقابل ٢٦٪ فى
التعليم الثانوى الفنى. اما بالنسبة للتعليم العالى فبلغت: ٦٠,٦٪.

* اما بالنسبة للأسر الفقيرة فبلغت نسبة ابنائها بالتعليم الابتدائي حوالى
٢٣,٣٪، الاعدادى حوالى ٢٠٪ والثانوى العام ١٦,٦٪ وحوالى
٥,٥٪ للتعليم الثانوى الفنى، اما التعليم العالى فبلغت ٩,٩٪.

* اما الأسر غير الفقيرة فبلغت نسبة ابنائها بالتعليم الابتدائي حوالى
٩٤,٤٪ والاعدادى ٨٠,٤٪ والثانوى العام ٦٣,٨٪ والفنى ٢٠,٤٪
اما التعليم العالى فبلغت حوالى ٢٨,٧٪.

وعلى ذلك فان النظام التعليمى المصرى يخدم أبناء الطبقة الميسورة،
ويشكل أدله شرعيه لابعاد أبناء الطبقات الفقيرة. وهكذا تقلب الامتيازات
الاقتصادية والاجتماعية عن طريق المدرسة الى استحقاقية ثقافية، تفضل
حاملها الى المراكز الحسنة فى الدولة ويتأمن بذلك استمرار نظام الحكم

القائم فالنظام التعليمي في النهاية هو انعكاس هيكلي للاقتصاد الحر في المجتمع الطبقي، وهو تنافس وسيافاً وانتقاء، ورحله التعليم من اولها الى اخرها ليست إلا سباق بطول لو يقصر عبر حواجز وامتحانات ومباريات^(٣٩) لا يستطيع اجتيازها الا من كان يملك القدره الماليه ولكائه الاجتماعيه.

من هنا كان لابد أن تسأل: هل الرسوب والقفل والتأخر المدرسي اخفاق من قبل الطلاب؟ ام اخفاق من قبل المدرسه؟ اى من قبل المجتمع والسياسه التي جعلت للمدرسه على ماهي عليه الان؟!....

ليس من شك في ان نسب التسرب والاميه المرتفعه قد يصاحبها نظام تربوي كفاء وفعال، والمتحققون بمدارس مثل هذا النظام حينما يجدون ان تعليمهم لن يزودهم بفرصه الحصول على عمل افضل من المتاح لغير المتعلمين، فلا مناص امامهم من الهروب الى حقل العمل، فليس من الدقه العلميه في شيء اذن ان نتكلم عن هذا التسرب بوصفه محصله لانعدام كفاءه التعليم، وانخفاض مستواه كما هو الاعتقاد السائد في مصر، بل ان مايسمى بالتخلف التربوي في دول الهامش، هو في حقيقه امره تنميه تربويه مشوهه نشأت عن تركيز دول المركز واهتمامه باهداف وخصائص تعليميه معينه. كان تحقيقها في مصلحته على حساب الوظائف التربويه القوميـه، وعلى حساب المنافع الاجتماعيه في مجملها. هذه التنميه التربويه المشوهه تاج نظام اقتصادي تابع يسيطر عليه التقسيم الدولي للعمل، ويستغل على ذلك ان البناء الاقتصادي والاجتماعي التابع يظل دائما غنيم القنطرة على استيعاب كل المتعلمين^(٤٠) لهذا فالحديث عن ديمقراطيه التعليم في

المجتمعات التابعة، أى إسهام التربية فى تحقيق الفائدة الاجتماعية الممكنة لكافة المواطنين، حديث وإهم لا أساس له من الصحة والمعقوليـه.

وعلى الرغم من التوسع الكمى الذى حدث فى التعليم فى مصر فى الستينيات والسبعينات، وعلى الرغم من أن نسبة أكبر من الطبقات الشعبية تتمكن من الحصول على قدر منه، إلا أن المدرسة ما تزال تقوم بدورها كاملا فى عملية التنشئة الاجتماعية التى تتجه دائما نحو الإبقاء على النظام الاجتماعى القائم، فالطبقات الاجتماعية الميسورة التى يدها السلطة السياسية والثروة الاقتصادية هى التى ترسم السياسات التعليمية لتحقيق هذا الهدف، وإن كانت الضغوط الشعبية تضغطها - مؤقتا - إلى رفع نسبة انخراط الطبقات الشعبية بمعدلات شديدة البطء.

والى جانب كل ذلك فإن التعليم المصرى يعد أحد الأدوات التى تستخدمها السلطة السياسية لحمل الناس على الطاعة والقبول والاذعان للنظام القائم. ومن هنا فإن المدرسة تلعب دورا سياسيا إلى جانب دورها الاجتماعى المتمثل فى التمايز الطبقي القائم على حيازته شهادة تمكن من الصعود على السلم الاجتماعى باعتبارها الطريق الوحيد المشروع للصعود من بين الجماهير إلى مراتب الصفوة، ويمنع الفرد عمليا من انتهاج طريق آخر للتقدم. واستنادا إلى حجة مجانية التعليم - وهى زائفة - يرسخ الاعتقاد فى ذهن الشخص فى المراتب الاجتماعية الغنيا بأنه هو وحده المسئول عن وضعيته الاجتماعية للنتيجة^(٣١) وليست الظروف الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع.

لقد تحولت المدرسة الى صنم معبود ظالم لا يحمى الا من يدخل هيكله، انها تصنف الناس مراتب واقدارا وبالتبعية فهي تحط من اقدارهم. وهكذا ليس امام كل من يتحدى قدره الا ان يقبل الرضوخ، فالاولوية الاجتماعية لا تمنح الا بقدر ما يسمح به المستوى التعليمي.^(٣٣) وفي كل لرجاء مصر نرى ان المزيد من المال الذى ينفق على المدارس يعنى المزيد من الامتيازات للقلة على حساب الغالبية. وفي النظام التعليمى المصرى، تقلم الروح الابوية المتعالية التى تمارسها الصفوة كمثل اعلى للسلوك السياسى لا يد أن يحتذى وذلك من خلال البناءات الهرمية داخل مؤسسات التعليم.

والى جانب الدور السياسى للتعليم هذا، فاته يعد أداة للتلقين السياسى، وغرس قيم مجتمع الاستهلاك، وعلى الرغم من الشعارات السياسية التى ترفع بدعوى ان التعليم فى مصر محايد، الا ان التعليم لا يمكن أن يكون محايداً، فالمدارس تستخدم كأداة للتوجيه السياسى، سواء تم ذلك علنا فى البرامج والكتب أو فى المنهج الخفى ومن ثم يتحول المدرس الى مرب سياسى يقوم بتلقين سياسة الدولة ويعمل على المحافظة على الوضع الراهن، وليس تغييره. لهذا ليس من الغريب ان تجذب وظيفه التدريس عادة العناصر المحافظة، أكثر من العناصر الثورية والراديكالية. وبالإضافة الى ذلك فان النظام التعليمى يعمل على غرس قيم مجتمع الاستهلاك التابع، بل يصبح التعليم كله فى المجتمع الرأسمالى المتقدم والمتخلف على السواء جزءا من صناعة الدعاية يقنع الناس بأن يشتروا السلع ويستهلكونها.^(٣٤)

اذن فالتعليم المصرى يلعب دوره الطبيعى فى التمايز الطبقي والدعائيه السياسية، حيث يتميز التعليم، منهجا، واداره، ونظاما، وسياسة قبول، لصالح

الاغنياء ضد الفقراء. وعلى الرغم من الشعارات البراقة التي رفعها من قبل السلطة السياسية عن حياد التعليم وأنه متاح للجميع وفق قدراتهم واستعداداتهم التي تؤهلهم للالتحاق به، ونسي أصحاب تلك الشعارات، أن القدرات والاستعدادات هي ذات طبيعة اجتماعية وطبقية بالدرجة الأولى، لأن البناء الهرمي لنظام التعليم، والبناء الهرمي للعلاقات الاجتماعية بين الطلاب والمعلمين والإدارة، تعكس بشكل واضح تحيز نظام التعليم للاغنياء ضد الفقراء. والقدرات والاستعدادات التي يتحدثون عنها، ماهي الإقدرات واستعدادات ترتبط بالأصل الاجتماعي، لأن شروط القبول والنجاح تأتي من تلك الاستعدادات التي يدعمها تفوق أبناء الاغنياء واستمرارهم في التعليم عن أبناء الفقراء لعدم مقدرتهم للمادية على تنمية وتطوير تلك القدرات والاستعدادات التي يتحدثون عنها، والتي أصبحت تعرف في الأدبيات التربوية اليوم باسم الاستحقاق أو الجدارة المزعومة.^(٣٤)

ومن هنا فليس غريباً أن تظل علينا كل فترة بعض الأصوات الداعية إلى ترشيد سياسة التعليم، وترشيد القبول والحد منه، والقضاء المجانية، لأن المتخرجين أكثر من حاجة المجتمع، متناسين أن نسبة ١٠٪ من هم في سن التعليم العالي، هم فقط الذين يتلقون تعليماً عالياً، فكلما زادت نسبة أبناء الفقراء في مراحل التعليم يتزعج المنظرون البرجوازيون. ويخشون أن يتسرب العلم والمعرفة المشروطة إلى عقول أبناء الفقراء، فبعضهم باستبعادهم علناً، ولا يكفهم تلك الأدوار التي يلعبها التعليم والمكسب التي يحققها لهم ولعل تلك الأصوات، هي استجابة لشروط البنك الدولي وصندوق النقد الدولي وغيرهم من الجهات الدولية التي تركز سياستها على افتقار الفقراء

وحرمانهم ثقافياً ومادياً.. تتواكب تلك الاصوات مع كل بدايه عام دراسي جديد، ولعل تلك الاستجابة هي لتحقيق مصالح الفئات الداخليه وتحقيق الهيمنه الرأسماليه العالميه، والتي تتم من خلال تحقيق شروط تلك الجهات الدولية، التي تخشى تعليم الفقراء وحررهم... ويرجع ذلك الى عدة عوامل استحدثت على صعيد الاقتصاد المصري التابع في السبعينات والثمانينات (٣٥٠)

* العنود الواضح عن اعتبار المنظومة التعليميه بمثابة سبيل من أهم سبل الرقي الاجتماعي للأفراد.

* ايجاد الوسائل للحد من المصاريف المخصصه للتربيه والمعتبره كغيرها من المصاريف الاجتماعيه بمثابة العبء الذي يشغل كاهل رأس المال التابع والمتأزم داخليا من جراء فقدان التحكم في اعاده انتاج قوه العمل و خارجيا من جراء تواصل الازمة الرأسماليه العالميه ولعدم تدفق الشرائح المحليه الغالبه الى حد الان في الحصول علي مكانه تذكر في صدفه تدويل الانتاج الرأسمالي.

* توفير شرط متصل باليد العامله، يعد من أهم متطلبات أنتصاب الرأسمال الاجنبي في مصر، التي تحاول التصنيع في اطار المنظومه الرأسماليه العالميه.

وكل مائصبو اليه الرأسماليه المصريه المساهمة في التصنيع التابع (جنرال موتورز ... المشاركة .. كلورايد ... الخ) يتلقى أشكال صناعية ذات تكنولوجيا سفلى فتطلب أصنافا متدنيه القيمة من قوه العمل، وهو مايعني انصهار

سيرور العمل في الانتاج المتنوع الراسخ في الاحتكارى، ومايفرضه من وحده متناقضه بين تقوية للمهارات (فى المراكز) وسلبها (فى المحيط) . يترتب على هذا ان المتسربين من المراحل التعليمية والمتخرجين من التعليم الاساسى هم قوة العمل الحقيقية، والتي تخضع لشروط اصحاب الاعمال فى ظل هيمنته القطاع الخاص .

خامسا: الدور الغائب للقوى الوطنية:

من خلال العرض السابق لازمةالتربية فى مصر وافلاس الفكر التربوى الذى يتجلى بصوره صارخه، نجد ان الحركة الوطنية والشعبية غائبة تماما عن خوض معركة التربية، باعتبارها اهم الميادين النضالية لتربيته وتنشئة اجيال قادمة سيكون بيدها مصير ومستقبل الامه، ولا نجد لتلك الحركة التى تملك أحزابا علنية وجرائد واحزاب سرية ونشرات أى صوت مسموع فى تلك المعركة المصيرية، الا فى المناسبات التربويه، أو حينما يطنى القرار السياسى فى حل قضايا التربية، وحتى فى تلك المناسبات فأنها تنظر الى قضية التربية نظره فيه يغيب عنها الرؤيه والموقف السياسى المحدد، وتعلو بعض الاصوات هنا وهناك من باب القدره على الخوض فى كافه القضايا المثاره، ودائما مايكون معالجه الموضوعات كرد فعل لقرارات السلطه السياسيه، وتفتقد الحركة الوطنيه السعي الدائم والدائب لمعالجه قضايا وأزمة التربية باعتبارها أعقد المشكلات الاجتماعيه التى تواجه البلدان التابعة اليوم..

لننا نعتقد ان الكفاح والنضال التربوى لايقبل شأنا عن كفاح والنضال السياسى . ومن هنا فأننا نعيب على الحركة الوطنية والشعبية اسلوب معالجتها

لقضايا التربية وتوجيهات خطابها السياسى والتربوى، فهو دائما خطاب موجه الى السلطة باعتبارها تملك كل شىء. والى مثقفىها-المتهربين - ومن هنا تظل القضايا وحلولها مرهونة بسماحه السيد الرئيس او اهتمامه بذلك القضايا او قناعاته بها.. ان الخطاب يجب ان يكون موجها بالدرجة الاولى الى الجماهير والى طليعتها الثوريه من اجل احداث وعى وطنى عام والتفاف حول القضايا الجماهيريه المصيريه، لكى تنهض الجماهير وتدافع عنها - لان الحديث مع الطبقة الحاكمة والمسيطره يعنى ان نجلعها تتخلى عن امتيازاتها الطبقيه والفكرية، وهى لن تتنازل عن ذلك بسهولة او من خلال الحوار العقلانى. لذلك فانتنا نطرح على الجماهير والكادحين عامة وعلى الطليعة المثقفة والثوريه خاصة تلك القضايا التربويه بهدف اثاره الوعى وخلق رأى عام وطنى مستتير مناهض:

* لم تعد للمساواه التعليميه معنى اتاحة الفرصه لدخول المدرسه، بل اصبحت تعنى فى اللقام الاول ضمان استمرار الدراسه، وكذلك ضمان الحصول على وظيفة أو عمل بعد التخرج يتساوى فيه الجميع ، كما ان المساواه التعليميه لايمكن ان تتم فى غياب المساواه الاجتماعيه فى المجتمع، بل ان المساواه الحقيقيه فى شروط الحصول على المعرفة والاستمرار فيها والانتفاع بها فى الحياه العمليه.

* لايمكن تحقيق تكافؤ الفرص التعليميه باليساطه التى يتصورها البعض، فازاله العوائق الشكلي، وحتى العوائق الماديه لا تكفى نظرا لابقاء العوائق المؤسسيه والايدولوجيه.

* يترتب على ذلك اعاده طرح التساؤل الذى عجز الكثيرون عن الاجابه عنه، وهنا التساؤل الذى لامه رب منه هو . هل يمكن حل مشكلات اجتماعيه بوسائل تربويه؟ وهل ترك الاوضاع الاقتصاديه والاجتماعيه تتردى وتزل عقول الناس معها وتخرب معنوياتهم وتلاعب بانفعالاتهم وعواطفهم حتى اصابه صحتهم الجسديه والنفسيه اصابات مميتة؟ ثم نحاول حل تلك المشكلات عن طريق اصلاحات من مثيلات الاصلاحات التربويه؟ فهل يقضى الاصلاح التربوى عن الاصلاح الاقتصادى والاجتماعى ويحل محله؟ وهل يمكن تحقيق الاصلاح التربوى نفسه بوساطه الممارسين التربويين؟؟!

والجواب يحمله المستقبل فى طياته، ولكن الاعتقاد يقوى بأن التخفيف من اللامساواه أمام التربيه والثقافه لن يتحقق الا بتجنب اللامساواه الاقتصاديه والاجتماعيه، وكذلك أن أهل التربيه يتحملون جزءا فقط من مسؤوليه التغيير التربوى اما المسؤوليه الكبرى فتقع على عاتق السياسين وسائر المواطنين والنقابات المهنيه والاحزاب السياسيه، أى مجمل الحركة الوطنيه والشعبيه المناهضة لتلك الاوضاع.

ان تحقيق فعاليه للنظام التربوى تتعلق بعامل خارجى عن دائره فعاليه المربين والتربويين، وتعلق مباشره بالسياسه العليا بالنظام الحاكم، وهى عبارة عن اتخاذ قرار سياسى صادق وجدى يحقق مصالح الغالبية من جماهير الفقراء، ويقضى بتحقيق تكافؤ الفرص بشكل فعلى امام الجميع بعيدا عن التمايزات الطبقيه والاجتماعيه!!.. وهنا لا بد ان نعيد طرح السؤال والذى

يعتبر، كما نعتبره نحن ان فعالية النظام التربوى فى نهاية المطاف والتحليل الاخير، مشكلة حكم، ومشكلة انسجام بين الاهداف المعلنه والاهداف الخفيه لنظام الحكم. والسؤال هو: هل يستطيع مجتمع ظالم وقاهر فى جوهره أن يدخل فى مشاده مع ذاته، وأن يتحدث نسقا عادلا فى ميدان ما ؟؟

والاجابه عن هذا السؤال بالنفى طبعاً، ومن هنا فان ديمقراطيه التربيه كديمقراطيه العمل والتعبير، مسأله نضال وكفاح مستمر دائم، يقوم على النقد للمؤسسات التربويه لاعطائها كامل امكانياتها الديمقراطية، ومن هنا فان الدور الملقى على عاتق الحركه الوطنيه والشعبيه دور كبير، من حيث احداث الوعى بالمصالح الطبقيه والنضال من اجلها. فلا رجاء ولا امل فى مخاطبه الطبقة الحاكمه فى ان تفعل شيئاً من اجل الجماهير لتعارض وتناقض المصالح، وعلى الجماهير ان تدافع عن مصالحها ومكتسباتها التى حصلت عليها بالتضحيات الجسام على مر التاريخ المصرى. ان حركه النضال السياسى للقوى الوطنيه والشعبيه لايجب ان تنفصل عن النضالات الاخرى فى المواقع المختلفه، ولايجب ان ننظر الى القضايا النضاليه كرد فعل لاتخاذ السلطه السياسيه قرارات سلبيه تجاهها، ولكن النظره الشامله لقضايا الوطن ومشكلاته يجب الا تغيب عن ذهننا لحظه واحده.

الهوامش والمراجع

* يمكن الرجوع الى الدراسات والابحاث التالية على سبيل المثال :

- P.Bourdieu. and J.C.Passeron, **Reproduction in Education, society and Culture** (London, sage publicationm 1977).
- Boudelt, C., and Establet, R., **School capitalism in France.** (paris, Maspers, 1972).
- Bowles S. and H. Gintis, **schooling in capitalist America: Education Reform and the Contradictions of Economic life,** (N.Y.Books, 1976).
- Ivan Illich, **Deschooling society,** (N.Y. Penguin Books, 1973).
- (١) ن. بارتس وآخرون، ديمقراطية التعليم وسيكلولوجيه التربية، ترجمه: زهير السعلوى (بيروت: دار ين غلدون، ١٩٨٠) ص ١٢.
- (2) Bowles, S. "Education, Social Confillect and even Development".
In the Education Dilema, policy Issues for Development Countries in 1980s. Edited by, John simmons, (The world Bank, pergamon, press, U.S.A.1980), PP. 207-217.

(٣) التربية المعاصرة، العدد الرابع، يناير ١٩٨٦، بدلا من المقدمة، ص ١١.

(4) Paulo Friere *Pedagogy of the oppressed* (Harmondsworth penguin Books, 1975) PP.100-105.

(٥) التربية المعاصرة، العدد الرابع، يناير ١٩٨٦، بدلا من المقدمة، ص ١٤.

(٦) ن. بارتس وآخرون، مرجع سابق، ص ١٢.

(٧) شبل بدران، تأثير فلسفة التوير على حركة الفكر التربوي في مصر ١٨٠٥-

١٩٠٨ (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا)، ص ص

٢٢٠ - ٢٣٠.

(٨) المرجع السابق، ص ص ١٥٠ - ١٦٠.

(٩) ريموند هينوش، كيف يفكر أبناء الذوات في مصر - (دراسة على عينه

واسعة من بناء البرجولوية الجليلية في عصر الانفتاح)، في جريدته القيس

الكويتية، العدد ٥٠٠٨ في ١٩٨٦/٤/٢٠.

(١٠) عبد الفتاح تركي، المدرسة وبناء الانسان (القاهرة: الانجلو المصرية، ١٩٨٣)

ص ٨٩.

(١١) عبد الباسط عيد المعطي، التعليم وتزيف الوعي الاجتماعي (مجلة العلوم

الاجتماعية العدد الرابع، الكويت، ١٠:٨)، ص ص ٥٧-٥٨.

(١٢) كمال نجيب، التبعية والتربية في العالم الثالث (التربية المعاصرة، العدد

الثاني، سبتمبر ١٩٨٤) ص ٩.

(١٣) كمال نجيب، «النظرية التقليدية والبحث الاجتماعي والتربوي» (التربية المعاصرة، العدد الرابع، يناير ١٩٨٦)، ص ١٢٤.

(١٤) المرجع السابق، ص ١٢٥.

(١٥) للرجع السابق، ص ١٢٦.

(١٦) للرجع السابق، ص ١٢٦.

(١٧) عبد السمیع سيد احمد، «لزمة الهوية في الفكر التربوي في مصر» (مجلة دراسات تربوية العدد الاول، نوفمبر، ١٩٨٥، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٥)، ص ص ١٣٦ - ١٣٧.

(١٨) لويس عوض، الحرية ونقد الحرية (القاهرة، الهيئة العامة للآلیف والنشر، ١٩٧١)، ص ص ٣٢ - ٣٣ نقلا من عبد السمیع سيد احمد المرجع السابق، ص ١٣٤.

(١٩) كمال نجيب، التبعية والتربية في العالم الثالث، مرجع سابق، ص ص ١٣١ - ١٣٢.

Husen, T., *Social influences on Educational Attainment*
(Paris OECD, (CERI) 1975), PP. 33-36.

(٢١) عبد الفتاح تركي، «الوجه الآخر للمفاهيم الوافدة» (التربية المعاصرة، العدد الاول، يناير ١٩٨٤)، ص ص ٧٢ - ٧٣.

(22) P. Bourdieu, and J. C. Passeron, *Reproduction in Education, Society and culture* op. cit., 145- 146.

(٢٣) التربية المعاصرة، العدد الثاني، مرجع سابق، بدلا من المقدمة، ص أ.

(٢٤) المرجع السابق، ص ب.

(٢٥) عبد الباسط عبد المعطى، التعليم وتزيف الوعي الاجتماعى، مرجع
. ٥٨

(٢٦) عبد الفتاح تركى، للمدرسة وبناء الانسان، مرجع سابق، ص ٦٧.

(٢٧) المجالس القومية المتخصصة، سياسة التعليم (القاهرة، المجالس القومية
المختصة، ١٩٨١) ص ص ١١١ - ١١٢.

(٢٨) شبل بدران، «التعليم فى القرية المصرية»، (التربية المعاصرة، العدد السابع،
سبتمبر ١٩٨٧) وهى دراسة ميدانية طبقت على عينه ٧٤٣ أسرة ريفية
بمحافظة البحيرة والغربية، وقسمنا العينه الى ثلاث مجموعات المجموعه الاولى
أسر معده لاتملك أى حيازات أو ملكيات أخرى، وأسر فقيره وتملك
حيازات أقل من خمسة أفدنه، وأسر غير فقيره، وهى التى تملك حيازات
أكثر من خمسة افدنه. وبالدراسه مجموعه الدراسات السابقة التى عالجت
موضوع العلاقة بين التعليم والوضع الطبقي، ويمكن الرجوع اليها.

(٢٩) معهد الانماء التربوى، الانماء التربوى (بيروت، معهد الانماء التربوى،
١٩٧٨) ص ص ٤١ - ٤٢.

(٣٠) المرجع السابق ، ص ٤٢.

(٣١) كمال نجيب، التجه والتربية فى العالم الثالث، مرجع سابق، ص ٩.

(٣٢) لي ثان خوري، «التعليم والتنمية»، ترجمه: سعد زهران (مجلة الثقافة الوطنية، العدد الاول، ١٩٨١)، ص ٤٢.

(٣٣) محمد نبيل نوزل. دراسات في الفكر التربوي المعاصر (القاهرة، الانجلو المصرية، ١٩٨٥)، ص ٢١٣.

(٣٤) شبل بلران، التعليم في القرية المصرية، دراسة استطلاعية حول العلاقة بين الاصل الطبقى والفرصة التعليمية ونوعية التعليم، مرجع سابق، ٣٤.

(٣٥) خالد المنوفى، «المنرس الاساسية العربية، حظوظها، منلولها فى أزمة اجتماع التابع» (شئون عربية، العدد ٣٦، ١٩٨٤، تونس، جامعه الدول العربية)، ص ص ٥٠ - ٥٢.

المحتويات

الصفحة	الموضوع
٥	* بدلا من المقدمة
٥٢-٩	الفصل الاول : علم اجتماع التربية المعاصر «النشأة والتطور»
١٤	أولاً : نشأة علم اجتماع التربية
١٨	ثانياً : هيمنة الاتجاه الوظيفي
٢٤	ثالثاً : أزمة الاتجاه الوظيفي
٣١	رابعاً : الاتجاهات الجديدة الناشئة
١٠٦-٥٣	الفصل الثاني : نظريات علم اجتماع التربية الجديد
٥٨	أولاً : معنى الطيبولوجي ومعايير صلاحيته
٦١	ثانياً : وحدة التصنيف
٦٤	ثالثاً : محاولات التصنيف السابقة
٧٥	رابعاً : نحو تصنيف طيبولوجي مقترح
١٧٨-١٠٧	الفصل الثالث : التربية وبنية التفاوت الاجتماعي الطبقي «دراسة تقليدية في فكر بيربورديو»
١١٤	أولاً : التوجيه الاجتماعي والمفاهيم الرئيسية عند «بورديو»
١٢٦	ثانياً : التربية كأداة لترسيخ الطبقة

١٥٢	ثالثاً : الأزمة ... والاصلاح
١٥٥	رابعاً : وجهه نظر
١٧٩-٢٢٩	الفصل الرابع : التربية والبيئة الاجتماعية
١٨٢	اولا : لماذا هي بلدان متخلفة
١٩٩	ثانيا : التربية والبيئة الاجتماعية
٢١٩	ثالثا : المؤسسات التعليمية فى البلدان المتخلفة
٢٢٦	رابعا : التحدى التربوى أمام البلدان المتخلفة
٢٣٩-٣١٢	الفصل الخامس : التعليم والتمايز الاجتماعى والطبقى
٢٤٣	(اولا) التعليم والتمايز الطبقي
٢٥٧	ثانيا : حول المساواة التعليمية والمساواة الاجتماعية
٢٦٩	ثالثا : التعليم فى القرية المصرية .
٣١٣-٣٥٩	الفصل السادس : أزمة الفكر التربوى فى مصر
٣١٦	اولا : التربية والمجتمع صنوان .
٣٢٠	ثانيا : افلاس الفكر التربوى فى مصر .
٣٣٤	ثالثا : التعليم والاستحقاقية للزعموة .
٣٣٧	رابعا : دور التعليم الاجتماعى والسياسى .
٣٥١	خامسا : الدور الغائب للقوى الوطنية .
٣٦١	المختصيات

من إصدارات المكتبة التربوية

- التربية البيئية
 - التربية والنظام السياسى
 - سياسة التعليم فى الوطن العربى
 - كما يكون المجتمع تكون التربية
 - التعليم والتحديث
 - علم الاجتماع التربوى
 - نحو فلسفة تربوية لبناء الانسان العربى
 - التربية عند هيجل
 - اقتصاديات التربية
 - التعليم والتنمية
 - طرق تدريس اللغة العربية
 - المناهج الدراسية
 - أسس التربية
 - تربية الطفل
 - التربية المقارنة
 - علم اجتماع التربية المعاصر
 - مناهج البحث فى العلوم التربوية
- د. ابراهيم عصمت مطاوع
- د. شبيل بدران
- د. شبيل بدران
- د. شبيل بدران
- د. شبيل بدران
- د. عبد السميع سيد أحمد
- د. عبد الفتاح ابراهيم تركى
- د. عبد الفتاح الديدى
- د. عصام الدين هلال
- ج.ب. أنكنسون . ترجمة:
- عبد الرحمن بن أحمد صانع
- د. شبيل بدران
- د. زكريا اسماعيل
- د. محمود أبوزيد
- د. أسماء محمود غانم
- د. أحمد فاروق محفوظ
- د. شبيل بدران
- د. ثناء يوسف المعاصى
- د. شبيل بدران
- د. شبيل بدران
- د. حسن البيللاوى
- د. محمد الطيب د. حسين الشربى
- د. شبيل بدران د. حسن البيللاوى
- د. كمال نجيب

هذا الكتاب

دخل علم اجتماع التربية مرحلة جديدة من التطور، اثر اندلاع حركات التحرير الوطنية التي شهدتها الستينيات في افريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية، والحركات الطلابية والشعبية التي شهدتها نفس الفترة في أوروبا وأمريكا. وكانت هذه الحركات جزءا من أزمة واسعة النطاق أطلق عليها كتاب الغرب «أزمة الهيمنة الرأسمالية» وكانت الأزمة وما زالت من السعة والعمق حتى انتقلت إلى مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية. وأصبحت الأزمة الاتجاه الرئيسى المسيطر Dominant Paradigm داخل علم اجتماع التربية، ذلك الاتجاه المتمثل فى مجموعة النظريات الوظيفية التى ربطت التربية بالمجتمع من خلال منظور ضيق للتنمية الاقتصادية والاجتماعية وكانت النتيجة أن تصدعت هيمنة هذا الاتجاه، تلك الهيمنة التى ظلت راسخة خلال فترة الخمسينات حتى أوائل الستينيات. وبدأت أزمة الاتجاه الوظيفى واضحة أولا، فى عجزه عن تفسير الوقائع التربوية الجديدة التى حدثت بفعل الأزمة الشاملة. وثانياً فى موجة النقد الامبريقية والايديولوجية التى وجهت إليه. ولم تقف نتائج الأزمة عند حد تصدع هيمنة الاتجاه الوظيفى، إذ كان من نتائجها أيضا أن تهيأت الشروط الضرورية لنشأة ونمو اتجاهات جديدة متنوعة تستهدف تحرير وتخليص الإنسان والمجتمع من كل أشكال السيطرة Domination وعوامل القهر والاستغلال.

وهذا الكتاب يعالج تطور علم اجتماع التربية، وتأثير أزمة الستينيات على حركة تطوره، وكيف نشأت الاتجاهات التحريرية / النقدية الجديدة، وتأثيرها على مجرى هذا التطور ...

الناشر

دار المعرفة الجامعية

٤٠ من سوتير. الأناطلة. الإسكندرية
ت : ٤٨٣٠١٦٣